

ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE COM PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS DE CULTURAS¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande, MS, Brasil

RESUMO

Os Estudos de Culturas privilegiam discutir a arte, a cultura e a produção de conhecimentos usando de epistemologias de diferentes geo-histórias para compreender práticas culturais e conhecimentos (a educação) de Mato Grosso do Sul como lugar **bio-geo-gráfico**. O objetivo deste trabalho é (re)verificar as epistemologias que surgiram após os Estudos Culturais (1950), migradas e abrigadas em territórios latino-americanos, privilegiando uma abordagem descolonial daquelas que emerge do espaço em situação de fronteira-epistêmica **biogeográfica**. Dessa (re)verificação, as Teorias Modernas e Contemporâneas, ancoradas à Crítica **Biogeográfica Fronteiriça**, tornam Mato Grosso do Sul lócus epistêmico produtor de arte, de cultura e de saberes específicos: nem melhor nem pior, mas diferente, ou seja, substantivo de **diversalidade**, de especificidade **bio-geo-gráficas**. Portanto, objetiva-se aqui ampliar as epistemes descoloniais para uma melhor formação de professores de Artes que, na maioria das vezes, está muito ancorada em teorias estruturais nos cursos das Universidades. Considerando que a base histórica do pensamento descolonial não é igual ao exercício metodológico de práticas teóricas em sobreposições como se edificou o saber moderno cientificista disciplinar a partir do século XVI, a articulação teórico-epistemológica desse trabalho evidencia-se como uma condição (prática) para (re)verificação das noções impostas de arte, de cultura e de conhecimentos, consolidadas nas culturas contemporâneas, e igualmente de raça, gênero e classe, ciência e corpo construídos pela modernidade.

Palavras-Chave: Arte. Cultura. Educação.

ART, CULTURE AND EDUCATION IN TEACHER EDUCATION WITH PERSPECTIVES OF CULTURAL STUDIES

¹ Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que o autor vem desenvolvendo desde 2006 que está vinculada a um novo Projeto de Pesquisa intitulado “**Arte e Cultura na Fronteira: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses**” cadastrado na PROPP/UMES. É também parte do Projeto “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Fronteira: “paisagens”, silêncios e apagamentos em cena nas “práticas culturais” Sul-mato-grossenses**” de Pós-Doutoramento que está em desenvolvimento na FAALC/UFMS no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

ABSTRACT

The Studies of Cultures privilege to discuss the art, culture and production of knowledge using epistemologies of different geo-stories to understand cultural practices and knowledge (education) of Mato Grosso do Sul as a **bio**-geo-graphic place. The objective of this work is to (re)verify the epistemologies that emerged after the Cultural Studies (1950), migrated and sheltered in Latin American territories, privileging an decolonial approach of those that emerges from the space in situation of border-epistemic **bio**geographic. From this (re)verification, Modern and Contemporary Theories, anchored to the Border **Bio**geographic Critique, make Mato Grosso do Sul an epistemic locus of art, culture and specific knowledge: neither better nor worse, but different, that is, Noun of **diversality**, of **bio**-geo-graphies specificity. Therefore, it aims to broaden the decolonial overcoming for a better formation of Arts teachers, which, in most cases, is very anchored in structural theories in the universities courses. Considering that the historical basis of decolonial thinking is not equal to the methodological exercise of theoretical practices in overlaps as the modern knowledge of disciplinary scientist was built from the 16TH century onwards, the theoretical-epistemological articulation Of this work is evidenced as a (practice) condition for (re)verification of the imposed notions of art, culture and knowledge, consolidated in contemporary cultures, and equally of race, gender and class, science and body built by modernity.

Key-words: Art. Culture. Education.

ARTE, CULTURA Y EDUCACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESORES CON PERSPECTIVAS DE ESTUDIOS DE CULTURA

RESUMEN

Los Estudios de Cultura se centran en discutir la producción de arte, cultura y conocimiento utilizando epistemologías de diferentes geohistorias para comprender las prácticas culturales y el conocimiento (educación) de Mato Grosso do Sul como un lugar **bio**-geo-gráfico. El objetivo de este trabajo es (re)verificar las epistemologías que surgieron después de los Estudios Culturales (1950), migradas y protegidas en territorios latinoamericanos, favoreciendo un enfoque descolonial a aquellos que emergen del espacio en una situación de frontera-epistémica **bio**geográfica. A partir de esta (re)verificación, Teorías Modernas y Contemporáneas, ancladas a la Crítica **Bio**geográfica Fronteriza, hacen de Mato Grosso do Sul un locus epistémico de arte, cultura y conocimiento específico: ni mejor ni peor, sino diferente, es decir, un sustantivo de **diversidad**, de especificidad **bio**-geo-gráficas. Por lo tanto, el objetivo aquí es expandir los epistemas descoloniales para una mejor formación de maestros de Artes que, en la mayoría de los casos, está muy anclada en las teorías

estructurales en los cursos universitarios. Teniendo en cuenta que la base histórica del pensamiento descolonial no es la misma que el ejercicio metodológico de las prácticas teóricas superpuestas que el conocimiento científico disciplinario moderno se construyó a partir del siglo XVI, la articulación teórico-epistemológica de este trabajo se evidencia como una condición (práctica) para (re)verificación de las nociones impuestas de arte, cultura y conocimiento, consolidadas en las culturas contemporáneas, e igualmente de raza, género y clase, ciencia y cuerpo construido por la modernidad.

Palabras clave: Arte. Cultura. Educación.

Introdução – (re)Verificando ideias (ex)postas e anteriores

A escola e a educação são, na mentalidade neoliberal, cada vez mais 'ineficientes' porque os esforços devem ser colocados [na argumentação] e no aumento do PIB e não da aprendizagem e formação de pessoas que contribuam para a vida comunitária e plena. A pedagogia descolonial não pode estar a serviço da eficiência, nem tão pouco à limitada tarefa de educar cidadãos para o estado-nação (educação liberal), nem apenas na formação de pessoas de fé (educação teológica), mas na busca, através do amor descolonial, daquela plena humanidade que Frantz Fanon ambicionou quando terminou de escrever **Os condenados da terra**, no leito de morte e inundado pela violência da colonialidade, na Argélia e no Terceiro Mundo (MIGNOLO, 2014, p. 9. Tradução livre minha).

Camaradas, temos demasiado trabalho para nos divertirmos com os jogos da retaguarda. A Europa fez o que tinha a fazer e, em resumo, fê-lo bem; deixemos de a acusar, mas digamos-lhe firmemente que não deve continuar a fazer tanto barulho. Já não temos nada a temer dela, deixemos, pois, de a invejar. O Terceiro Mundo está agora frente à Europa como uma massa colossal, cujo projecto deve ser tratar da resolução dos problemas a que essa Europa não soube dar solução. Mas, então, não se deve falar de rendimentos, de intensificação, de ritmo. Não, não se trata de regressar à Natureza. Trata-se concretamente de não conduzir os homens por direcções que os mutilem, de não impor ao cérebro ritmos que rapidamente o obliteram e perturbam. Com o pretexto de alcançar a Europa não se deve forçar o homem, arrancá-lo de si mesmo, da sua intimidade, não se deve cansá-lo, nem assassiná-lo. Não queremos alcançar ninguém. Mas queremos marchar constantemente, de noite e de dia, em companhia do homem, de todos os homens. Trata-se de não alargar a caravana, porque, então, cada fila apenas compreende a que a precede e os homens que não se reconhecem já, encontram-se e falam cada vez menos. Trata-se, para o Terceiro Mundo, de recomeçar uma história do homem que tome em conta ao mesmo tempo as teses, algumas vezes prodigiosas, sustentadas pela Europa, mas também os crimes da Europa, o mais odioso dos quais foi, no seio do homem, o esquartejamento patológico das suas funções e a desintegração da sua unidade; dentro do quadro de uma colectividade, a ruptura, a estratificação, as tensões sangrentas alimentadas pelas classes; na imensa escala da humanidade, por último, os ódios raciais, a escravidão, a exploração e, sobretudo, o genocídio tão sangrento que representa

a exclusão de mil e quinhentos milhões de homens. Não paguemos, pois, camaradas, um tributo à Europa, criando estados, instituições e sociedades inspiradas nela. A humanidade espera alguma coisa de nós que não seja essa imitação caricatural e em geral indecorosa. Se queremos transformar a África numa nova Europa, a América numa nova Europa, confiemos, então, aos europeus os destinos dos nossos países. Saberão fazê-lo melhor que os mais dotados de nós. Mas se queremos que a humanidade avance com audácia, se queremos elevá-la a um nível diferente do que foi imposto pela Europa, então é necessário inventar e descobrir. Se queremos responder à esperança dos nossos povos, não devemos fixar-nos apenas na Europa (FANON, 1965, p. 171).

A discussão acerca da proposição aqui em construção de “Arte, Cultura e Educação na Formação Docente com Perspectivas dos Estudos de Culturas”, o que não é o mesmo que falar em Estudos Culturais ingleses na Educação migrados para a América Latina aos fins dos anos de 1990, está diretamente relacionada à hipótese de edificar um pensamento epistêmico **outro** sobre a arte, a cultura e os conhecimentos (entenda-se, por conseguinte, a educação) em que se circunscreve a ideia de compreender a arte, nas suas possibilidades práticas, de pesquisas e pedagógicas, como promotoras de conhecimentos. Trata-se, portanto, de pensar as culturas, indistintamente de lugares e tempos, como agentes de práticas artísticas e culturas transmissoras de conhecimentos e, igualmente, refletir a educação e/ou os conhecimentos nas distintas culturas através das diferentes práticas artísticas praticadas por diversos sujeitos, lugares e tempos históricos.

Nesse sentido, pensamentos solidificados sobre a arte, a cultura e a educação (conhecimentos) na contemporaneidade devem necessariamente ser (re)verificados. Do mesmo modo que deveremos rever nossos entendimentos sobre esses três conceitos, o que temos imposto nas diferentes disciplinas e nos contextos socioculturais para pensarmos em proposições **outras** na e para a Formação Docente através da Arte, da Cultura e da Educação.

Portanto, para essas articulações, adoto epistemologias descoloniais crítico-biográfico-fronteiriças – **biogeografias** o **bio**-sujeito, o geo-espço e as grafias-narrativas como **método** contramoderno para articular um pensamento **a partir** desse lugar, nunca **sobre**. Afinal, da perspectiva moderna que ainda

temos imperante quase sempre na educação, nas formulações teóricas e/ou de práticas metodológicas e de formação de professores, desprivilegiam-se as diferenças coloniais, as **interculturalidades** culturais (CANDAU, 2013), as **biogeografias** e as diferentes histórias e geografias que o pensamento moderno (cientificista), edificado a partir do século XIV, logrou em desconsiderar por uma ótica que promove mais a (de)formação desses indivíduos.

Assim, objetiva-se neste artigo fazer uma (re)verificação das metodologias, das práticas, das teorias e dos conceitos de arte, de cultura, de conhecimentos e, por conseguinte, do entendimento de Educação e de Formação Docente como estão postos nas Universidades na contemporaneidade. Portanto, o objetivo é evidenciar como estamos ancorados, quase sempre, nos padrões estabelecidos pela modernidade (século XVI), quando muito subsidiados pelos avanços teóricos propostos pela pós-modernidade (século XX) acerca dos conceitos de raça, de gênero, de classe, de ciência e até de fé. Eles estruturam nosso inconsciente na formação docente em disciplinas, em metodologias e em práticas modernas.

Com isso, continuamos repetindo tudo que fora aprendido com as epistemologias estruturais e pós-estruturais advindas dos Estudos Culturais ingleses e que migraram para as Américas, o que acaba por reforçar um saber disciplinar específico.

Entendido como um objeto muito maior, a proposta deste artigo não é conseguir abordar a totalidade da questão, menos ainda findar a discussão nessa introdução. Almejo tão somente introduzir uma articulação epistêmico-metodológica como “método de razão” contramoderno, evidenciando o que tenho chamado de Estudos de Culturas, a partir da condição e da situação geo-histórica fronteira crítica-**biogeográfica**, para a condução de uma formação docente em consonância com a realidade geo-histórica brasileira.²

² Ao falar de Estudos de Culturas a intenção é uma abordagem epistemológica das diferenças coloniais das diferentes culturas que estão ilustradas no currículo disciplinar, por exemplo, em Arte, que são tratadas comparativamente por Teoria e História da Arte europeia e/ou estadunidense; moderna e pós-moderna respectivamente.

Em um primeiro caso, ficamos aqui obrigados a compreender a Arte, a Cultura e o Conhecimento desvinculados de lugares e de tempos históricos – geo-históricos privilegiados. Portanto, diferentes da forma de compreensão que temos impostas na consciência colonial brasileira, na latino-americana e, quem sabe igualmente, na europeia e na estadunidense, segundo a qual somente aqueles lugares e aqueles tempos geo-históricos específicos – por volta dos séculos XIV ou XIX, respectivamente, na Europa e nos Estados Unidos – foram capazes de consolidar a Arte, a Cultura e os Conhecimentos ainda em usos hoje para o resto do mundo.

Nisso imposto, já em um segundo caso, devemos de compreender a arte na educação – nas suas múltiplas possibilidades (como práticas artísticas, na pesquisa **em** arte ou no ensino **de** arte) – como promotora de conhecimentos, indistintamente da cultura da qual emerge e especialmente do/no seu tempo histórico.³ Nessa ordem, as práticas do corpo, nas suas múltiplas expressões, as expressões artísticas, nas suas variadas linguagens e/ou mensagens, e, igualmente, as infinitas possibilidades biográficas (sujeitos promotores desses) deverão ser compreendidos como arte.⁴

Afinal, nessa perspectiva que se quer emergente, os pensamentos sobre artes, culturas e conhecimentos, conceitos de Arte ou Artesanato como distintos, lugares específicos como únicos capazes de produção e determinados gêneros, classes ou raças de sujeitos como únicos promotores, fazem emergir compreensões equivocadas como soberanas nas culturas de exterioridades, Modernas e Pós-modernas, de Arte, de Cultura e de Educação.

³ Essas afirmativas estão para a ideia conceitual de **Biogeografia** que vem sendo desenvolvida. (BESSA-OLIVEIRA, 2016). Logo, que todos os sujeitos (**bio**), lugares (geo) e práticas artísticas (grafias) são produtores de conhecimentos a partir das suas especificidades (diferenças coloniais) desconsideradas pelos projetos moderno e pós-moderno.

⁴ Neste trabalho, a referência ao corpo está em um corpo epistemológico, nunca na ideia exclusivista de corpo físico dotado de técnicas – artísticas, pedagógicas e experiências artísticas históricas – o que Walter Mignolo tem chamado de **corpo-política** em várias situações. Cf. BESSA-OLIVEIRA, 2018.

Como as discussões neste artigo não querem privilegiar saberes disciplinares como única forma de abordagem, ainda que considerando minha atuação na universidade em cursos de Humanas, opto por articular as questões a partir de saberes epistêmicos que privilegiam o **lócus enunciativo** e as **experivivências biográficas** que emergem das práticas/narrativas em/com Arte para a construção de conhecimentos.

Nominados de Estudos de Culturas como episteme **biogeográfica** fronteiriça (BESSA-OLIVEIRA, 2018b; 2018c), tal concepção de abordagem epistemológica nessas reflexões nos serve como “método” contramoderno de pesquisa. De certo modo, ao não optar por saber disciplinar específico, mesmo das Artes que é a minha área de atuação, acabo por melhor compreender esses corpos **em** política que estão emergindo em lugares da exterioridade, porque privilegio, de certa forma, uma **ecologia de saberes** (SANTOS, 2010), a qual quer as questões por um diálogo de saberes não disciplinares. Faço essa opção por entender que os Estudos de Área, como se estabeleceram as disciplinas nas academias, por mais que se ocupem de uma lógica transdisciplinar, como ressaltado por Boaventura de Sousa Santos, ainda estão articulando seus saberes das coerências disciplinares que foram também constituídas: primeiro, na noção do corpo tomado em separado das suas ações de emoção e de razão e, segundo, porque se situaram como estudos **sobre** corpos a partir de observação **sobre** e nunca **a partir do** próprio corpo.

Somente um olhar de pesquisador lançado a partir desse lócus pode mirar para além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, ambas embutidas nos estudos de área, como observa Mignolo. É por isso que qualquer pesquisa de base subalterna, periférica ou fronteiriça, como as que coerentemente não são articuladas dos grandes centros ou eixos, mas, sim, das bordas nas quais se encontram os sujeitos subalternos e suas respectivas produções periféricas, pode e deve ser entendida pelo pesquisador, sobretudo, como **uma forma subalterna de pensar outra**, e não como apenas mais uma forma de pensar como tão comumente se faz dentro da academia (NOLASCO, 2019, p. 2-3).

Dos saberes de áreas, ou saberes disciplinares, como autoritariamente edificaram e se consagraram as academias modernas, não fizeram outra coisa,

nos lugares à margem do saber moderno, senão repetir a velha doxa de que o melhor está fora ou está no outro. O primeiro tem de estar circunscrito na categoria geo-histórica – antiguidade (Europa dos séculos XIV, XV e XVI e estadunidenses dos séculos XIX e XX) – que especifica lugares e histórias particulares como “globais”. Na segunda questão, está posta como o Grande Outro, aqueles que são as mesmas pessoas com histórias antigas – Grego-romanos – e geografias situadas ao Norte sobre nós no Mapa **Mundi** global elaborado pelo sistema de colonização.⁵ Haja vista que assim, pela coerência de que o mundo é visto apenas por ordem de história antiga, geografia específica ou em um corpo perfeito, os muitos sujeitos, lugares e conhecimentos tornam-se impedidos de se verem como aqueles: são sempre o “outro”. Logo, a alternativa torna-se pensar-se **a partir da** fronteira, nunca **sobre**, como aqueles sempre o fizeram.

Assim, está inscrito nessa perspectiva epistemológica dos Estudos de Culturas que a noção de Moderno foi e é o pensamento hegemônico edificado pela Europa nos séculos XIV e início do XV de que apenas poderia ser tomada como Arte a noção constituída pelo Renascimento artístico, obviamente nascido no território que hoje corresponde à Itália, consolidado pelo cristianismo católico, praticado pelo homem branco fálico e reforçado pela ciência cartesiana do “penso, logo existo” que, prioritariamente, exclui o corpo de qualquer situação.

Dessa maneira, toda a ideia de arte, de cultura e de conhecimento que não estivesse inscrita na perspectiva hoje tomada como clássica – de homogeneização do mundo pela ideia de modernização (Renascimento) do mundo reconhecida como lógica da razão moderna – era e ainda é vista como não arte, sem cultura e que não produzia ou produz conhecimentos. Logo, pelo

⁵ Como também argumenta Walter Mignolo (2017), o “outro” é também mais uma categoria de invenção de conceito verdadeiro de civilização europeia. O “outro”, nesta construção ontológica moderna, não existe. É, como ainda ressalta, uma invenção discursiva que construiu uma imagem, vamos dizer assim, de algo (objeto) que fica fora de si, do sujeito dono dessa construção conceitual de verdade discursiva. Logo, o “outro” ocupa o lugar (corpo) da exterioridade aos discursos hegemônicos, que definem aqueles que ocuparão esse local da exclusão e, igualmente, é lugar de ex-posição do sujeito da diferença colonial.

contrário, argumento aqui por uma abordagem epistêmico-metodológica como “método de razão” contramoderno.

Antes de mais, devo justificar [...] “A razão da pesquisa acadêmica”, especificamente no tocante à palavra “razão”. 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 [...] (NOLASCO, 2019, p. 1).

A passagem do livro de Frantz Fanon, posta na contumaz epígrafe deste texto, já ilustrou a necessidade de realocação (geográfica e temporal) da nossa história, arte, cultura e educação. Quer dizer, portanto, que o pensamento moderno europeu solidificou, na consciência dos sujeitos periféricos inumanos, que nós não produzimos arte, mas apenas artesanato, que não somos sujeitos dotados de cultura, pois somos devedores de empréstimos das culturas deles e que não produzimos, apenas reproduzimos os conhecimentos que deles migram de tempos em tempos para analisar todas as nossas práticas culturais.⁶ Igualmente, o pensamento moderno europeu instituiu a perspectiva geo-histórica de que o único lugar produtor de conhecimento é a Europa, o homem branco e fállico, bem como a única história dotada de tempo histórico é a deles.⁷

No entanto, a noção de globalização consolidada pelo pensamento pós-moderno estadunidense contribui também para o desmerecimento das práticas artístico-culturais de sujeitos, de lugares e de conhecimentos tomados como

⁶ Essa questão está posta a partir de dois conceitos longamente discutidos por Jacques Derrida: **hospitalidade** e **hostilidade**. Na perspectiva do filósofo, na Educação e em vários saberes disciplinares, nos lugares periféricos, a tendência de que as teorias migrantes chegam e encontram lugar confortável aproximam-se da sua ideia de que essas se hospedam sem ser hostilizadas, ou seja, sem serem questionadas das suas relações com as culturas onde se aportam graças aos estudiosos (modernos e pós-modernos) que apenas as replicam sem duvidar das suas reais intenções. Sobre isso vale conferir SKLIAR, 2008.

⁷ Esse argumento considera a lógica moderna europeia que consolidou padrões de gênero, raça e classe, baseada na fé católica, em línguas ocidentais e esses certificados pela ciência moderna. Quer dizer, o indivíduo, de lá para cá, que não contempla a totalidade dessa lógica moderna – homem, europeu, fállico, branco, elitista, cristão católico, falante das línguas ocidentais modernas (espanhol, inglês, francês, alemão, português ou italiano) e com certificação da ciência moderna – em todas as características desse padrão ao mesmo tempo, não são considerados humanos.

marginais. Assim como o pensamento moderno europeu engendrou um mundo unificado pelo gênero, pela raça e pela classe, os americanos do norte trabalham insistentemente na consolidação do pensamento de que todos têm acesso a tudo. Igualmente na necessidade de ter de trabalhar para consumir e sobreviver em sociedade. Tal conspiração nada escondida faz permanecer, por exemplo, a sensação **blasé** de que um brasileiro – “latino-americano, sem dinheiro no bolso, sem lenço e sem documento” – é tão oportunizado pelo capitalismo norte-americano como os próprios americanos o são.

Vale citar como exemplo disso a falsa noção de que um lançamento eletrônico realizado nos EUA é tão acessível aqui no dia seguinte quanto é lá, sendo que as redes tecnológicas e os sistemas comerciais brasileiros nunca darão os mesmos suportes que se têm nos Estados Unidos. Igualmente é falsa a ideia de que as tecnologias midiáticas aproximam de todos as mesmas experiências de mundos diferentes e divergentes dos nossos. Nessa condição pós-moderna estadunidense ou naquela imposição moderna europeia, o fato é que sempre fomos tomados como sujeitos periféricos e marginais sem arte, sem cultura e sem conhecimentos.

Assim, essas discussões somente podem se colocar como contradiscursos de “razão” **biogeográfico-fronteiriça** descolonial aos saberes de áreas disciplinares de razões modernas que optaram em continuar “castigando” os **corpos dóceis** (FOUCAULT, 1987), ou seja, aqueles considerados dominados pela opção do professor, por exemplo, que atua como dominante de educação do corpo. Assim, estudantes e docentes ainda são tomados/domados como corpos que “sofrem” com políticas **de** corpos engessados no ensino de Arte e, do mesmo jeito, esses mesmos professores ainda são formados a partir de teorias estruturais que controlam suas ações em sala de aula, promovendo, assim, o contrário às possibilidades de os corpos **poderem-ser** corpos **em** política nas escolas.

Conquanto, aqueles corpos são enquadrados aos currículos acadêmicos disciplinares (nas escolas ou nas Universidades de bases modernas)

estabelecidos pelas regras, pelas leis e pelos poderes, estatais e privados, e que estabelecem que os indivíduos devam aprender em função da atenção ao mercado de trabalho para o consumo como únicas formas de continuar a viver em sociedade.

Nesse sentido, o poder, ainda que pensarmos na **biopolítica** foucaultiana, por exemplo, não alcançou os corpos que estão à margem do pensamento moderno europeu. Eles ainda permanecem em sobrevivência na contemporaneidade através da colonialidade do poder, ocupando a exterioridade, tendo em vista o pensamento descolonial de emergência terceiro-mundista. Pois, esse, ainda visto como “outro”, é aceito apenas do

[...] conceito de “biopolítica” cujo ponto de origem foi a Europa. “Biopolítica” é um conceito do relato analítico da pós-modernidade. Igual a seu homólogo europeu, “colonialidade” se situou no centro dos debates internacionais; no seu caso, no mundo não-europeu e na “antiga Europa do Leste”. Enquanto “biopolítica” ocupou um papel central na “antiga Europa ocidental” (ou seja, a União Europeia) e nos Estados Unidos, assim como entre algumas minorias intelectuais conformadas por seguidores não-europeus das ideias originadas na Europa – que, entretanto, as adaptaram a circunstâncias locais – a “colonialidade” fazia sentirem-se cômodas principalmente pessoas de cor em países desenvolvidos, migrantes e, em geral, uma grande maioria daquelas pessoas cujas experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento foram alienadas por parte daquelas outras experiências de vida, memórias longínquas e imediatas, línguas e categorias de pensamento que deram lugar ao conceito de “biopolítica” para dar conta dos mecanismos de controle e das regulações estatais (MIGNOLO, 2017, p. 14).

A colonialidade histórica se mantém na contemporaneidade, quase que prioritariamente, porque as diferenças coloniais não são consideradas para o estabelecimento das políticas que deveriam ancorar o direito e a democracia aos indivíduos: sejam nas políticas que deveriam privilegiar os sujeitos das diferenças ou as políticas que são arquitetadas para salvaguardar os sujeitos das semelhantes.

Colonialidade’ 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).

Assim, essas proposições dos Estudos de Culturas levam em conta que as diferenças culturais não são consideradas no ensino, por exemplo, bem como não são na formação de professores, os quais partem agora da proposta mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual também homogeneiza os acessos aos conhecimentos (BNCC, 2017). A BNCC nos evidencia, mais uma vez, que a defesa das diferenças coloniais sequer será um dia argumento lembrado.

Os Estudos de Culturas também abordam as diferenças culturais pela lógica da interculturalidade, quando muito, através da multiculturalidade, mas sempre por meio de uma relação indisciplinar que atua contrariamente próxima à discussão de **transdisciplinaridade disciplinar** universitária de Boaventura de Sousa Santos.

Portanto, ao priorizar as diferenças coloniais como lugar de estabelecimento da epistemologia descolonial através dos Estudos de Culturas que estou defendendo, uma episteme **biogeográfica** fronteira emerge de dentro das fronteiras das diferenças, evidenciando-se que aquelas abordagens (dos Estudos de Área – inter, multi ou trans – disciplinares ou após os Estudos Culturais que foram taxados de indisciplinas) escancaram a presença da colonialidade do poder que, sustentada pela desconsideração das diferenças coloniais, faz-se presente ainda no contexto político educacional e corpóreo contemporâneos brasileiros.⁸

Tudo isso conspira favorecendo a manutenção de uma educação ancorada em “políticas públicas” assistencialistas. Como exemplo disso,

⁸ Na maioria das vezes, os currículos escolares e universitários abordam as culturas das diferenças – a indígena, a afro-brasileiros, o feminino, as crenças religiosas não cristãs, as culturas orientais, as línguas não ocidentais, entre muitas outras diferenças não hegemônicas – pelos estudos das inter-relações interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, a partir de datas específicas dessas ou comparando às produções (arte, cultura e conhecimentos) das culturas europeia e/ou estadunidense. Do mesmo modo, esses estudos curriculares das culturas das diferenças, a partir das áreas disciplinares, dão-se tendo o saber disciplinar de cada área do conhecimento específico. Quer dizer, ainda que supostamente interpretemos, na academia atual, por abordagens multidisciplinares, a prática docente ainda é geralmente disciplinar (na escola e nas universidades): de Estudos de Área.

podemos citar a cidade de Campo Grande-MS, onde as escolas iniciam todos os anos letivos cercadas de material escolar, uniformes e livros didáticos doados como se fossem objetos promocionais com logomarcas de uma empresa em franca circulação/promoção. Isso ocorre não só nas cidades do Mato Grosso do Sul, pois todos os estados brasileiros são consolidados na ideia de que as prefeituras e os governos estaduais devem atender às demandas escolares dos alunos da rede pública de ensino nos quesitos básicos para frequentar às aulas.

No fundo, tal assistencialismo favorece a deturpação da empregabilidade das finanças destinadas pelo governo federal, por exemplo, à rede da educação pública brasileira, já que o trâmite-trânsito-tráfego de mão em mão do dinheiro público faz chegar quase nada ao seu objetivo final, a saber, às escolas.⁹

Dessa forma, a ideia equivocada de que a Educação “salva” a qualquer custo e a qualquer sujeito, como também apontado na epígrafe exposta na passagem de Walter Mignolo ou ancorado na noção de Frantz Fanon de que precisamos tirar das mãos do europeu – e também das mãos dos estadunidenses, como venho argumentando – o domínio do que é arte, o que é cultura e de como produzir conhecimentos, corroboram o necessário aprimoramento na Formação Docente brasileira, especialmente em Arte, por meio de epistemologias **outras** não modernas como os Estudos de Culturas que priorizam a cultura brasileira como tenho defendido.

Portanto, torna-se evidente e emergencial na cultura nacional de não trabalharmos mais nos cursos de graduação e pós-graduação – ambos formam docentes para atuação na educação básica – baseados exclusivamente em doutrinas teórico-críticas estruturais exclusivistas e migradas da Europa ou dos Estados Unidos e empregadas a **cabo e rabo** na arte, na cultura e nos conhecimentos produzidos desse lado do planeta. Precisamos,

⁹ Essa é uma problemática nacional: desvio de verba pública destinada à Educação fantasiada de benesses do estado-nação como se amparasse os necessitados. Lógico, é evidente que há aqui a compreensão da necessidade de vários desses indivíduos atendidos por essa assistência. Entretanto, há também a exploração, por um lado, de famílias capazes de compra desses “benefícios”, assim como há a distorção por parte de alguns políticos em “ofertar” tais benefícios.

emergencialmente, de epistemologias que privilegiem o fazer, o saber e o ser das especificidades e das **diversalidades** das culturas latino-americanas.

Um dos modos de não incorrer na **reinscrição das estratégias de subalternização** é valer-se de uma prática outra que caminha no sentido de desobedecer epistêmica e conceitualmente aqueles conceitos modernos que já se cristalizaram no discurso aquilatado sob a rubrica de pensamento moderno que circula sobretudo dentro da academia e das disciplinas institucionalizadas. Logo, não é à toa, nem por acaso, que o exercício dessa prática está na origem conceitual do que se entende por razão subalterna, ou fronteiriça: “sugiro que a razão subalterna seja entendida como um conjunto diverso de práticas teóricas emergindo **dos** e respondendo **aos** legados coloniais na interseção da história euro-americana moderna”. (Mignolo, 2003, p. 139) Emergindo das margens, das fronteiras, dos **lóci** periféricos, a partir dos quais se formula uma lógica outra, um pensamento outro, o que culmina no que se entende por “epistemologia fronteiriça” (Anzaldúa) (NOLASCO, 2019, p. 2).

São nas instituições detentoras do saber (escolas e universidades), mas cada qual nas suas diferentes situações (teóricas, metodológicas, curriculares, documentistas, de poderes instituídos), onde se delimitam as ações e as situações ou as reações a esses valores estrangeiros. Assim, os conceitos oriundos dos lugares mais longínquos se instalam **aquilatados** e têm, com a mesma força de proibição, valor de verdades absolutas sobre as supostas inverdades dos lugares, dos sujeitos e dos conhecimentos das exterioridades aonde eles chegam.

Portanto, as universidades e as escolas são lugares dos saberes modernos cristalizados e institucionalmente legalizados, porque são reproduzidos, anos a fio, sob a autorização do estado-nação ou das corporações, pelos professores deformadores, nos diferentes contextos, por diversos referenciais modernos e por modelos estabelecidos pela lógica da colonialidade do poder que insiste na manutenção da nossa (in)existência, única e exclusivamente, desgraçados à descoberta realizada em 1500 pelos europeus.¹⁰

¹⁰ Esta conclusão é tão fundamental de exposição à medida que se encontra nos cursos de graduação até nas pós-graduações das Uni-versidades brasileiras (coerência descolonial que prioriza por uma Pluri-versidade) um repertório teórico-artístico-metodológico de referencial que se ancora, quando muito avançado, no pós-moderno, mas a predileção na grande maioria está toda no pensamento moderno cientificista cartesiano que tem priorizado o **positivismo** (Comte – meados do séc. XIX), o **marxismo** (Marx e Engels – fins do séc. XIX) e a **fenomenologia**

Inscribe-se aí, então, perspectivas outras com os Estudos de Culturas que tomam a Arte, a Cultura, a Educação e a própria ideia de formação docente por prismas ancorados exatamente nos sujeitos como seus produtores. Nesses lugares capazes de edificarem as três coisas e nas práticas artísticas e narrativas não imperantes de noções e de pensamentos binários que, por exemplo, indagam se determinada produção é ou não arte, se alguma sociedade tem ou não cultura ou se uma atividade é ou não promotora de conhecimentos.

Para constituir esse pensamento epistêmico de arte, de cultura e de conhecimentos, entendidos nas suas diferenças coloniais, valho-me do que tenho nominado agora de Estudos de Culturas. Esse tipo de abordagem permite consolidar uma epistemologia **biogeográfica** fronteiriça, emergente em espaço **de-fronteira** e não como teoria migrante e que (re)verifica por essa lógica as que já se instalaram nas culturas da exterioridade. Em reforço, **bio** = sujeitos biográficos, **geo** = espaços, **grafia** = narrativas – como um pensamento epistêmico que emerge da fronteira.¹¹

Portanto, **biogeografia** fronteiriça, como epistemologia, é a ideia de que todo sujeito, espaço e narrativas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos. Esses indivíduos se solidificam indistintamente das categorias europeias ou estadunidenses de gênero, de raça, de classe, de fé, de línguas ocidentais ou de ciência. Assim, seriam essas diferenças coloniais das **biogeografias** que as fazem produtoras de arte, de cultura e de conhecimentos não hegemônicos, mas específicos e diversos com sentido de **diversalidade**.¹²

(Merleau-Ponty – anos 1950) como únicos modos de construir pesquisa e conhecimentos, ambos de tratamentos a partir de pontos de visadas tradicionais. Ou seja, aplicados e replicados às culturas contemporâneas como pensados cada um em seu tempo histórico. Isto ilustra muito bem a ideia Derridaiana de **hospitalidade** sem **hostilidade** aqui já comentada.

¹¹ Fronteira nesta discussão não está único e exclusivamente ancorado em territorialidade geográfica. Apesar de ser também já que se situa epistemologicamente em “lugares” enunciativos exteriorizados pelos/dos projetos moderno e pós-moderno ainda hoje presentes na contemporaneidade.

¹² **Diversalidade** é um conceito que amplia o entendimento de diverso e de diferença, pois esses são compreendidos por uma visão de horizontalização de ambos, descolonial, que não está no

Portanto, para compreender um pouco melhor o assunto, é importante entendermos e habituarmos-nos com os termos basilares das discussões: 1) **diferença** como valor do que é da ordem do diferente e não com sentido empírico na nossa noção e na nossa consciência do que é de pertencimento ao divergente; 2) **diversalidade** não é o mesmo que diversidade; 3) **inter** e **multiculturalidade** são ancorados nas perspectivas **transculturais** e/ou **transdisciplinares** de saberes culturais, já que ambos priorizam diferentes saberes disciplinares, nunca comparativos entre dessemelhanças; 4) **sensibilidades** em vez de estética, ainda que esta no plural como foi grafada por alguns estudiosos pós-modernos a fim de “pluralizá-la” ao longo dos últimos anos, como parâmetros para pensar a arte; 5) arte para além da ideia de obra de arte moderna posta; 6) cultura como um termo que ilustra determinada sociedade ou grupo de indivíduos ou simplesmente uma pessoa que pertence a algum grupo; 7) conhecimento como algo que se transmite de geração em geração em vez de algo localizado em um tempo e em um espaço e 8) sujeitos, igualmente instituições, específicos.

Nesse sentido, (re)verificar aqui é, para além de um ato de revisão teórica das ideologias europeias ou estadunidenses de universalização das culturas do mundo, pensar **a partir de nós mesmos** os conceitos consolidados ainda nas culturas contemporâneas que não reconhecem as margens do mundo como produtoras de conhecimentos e, menos ainda, capazes de promover conhecimentos para a Europa e para os EUA.¹³

1. Estudos de Culturas – diferente – Estudos Culturais

entendimento de verticalidade que ainda impera na cultura contemporânea do conceito de diversidade.

¹³ Os Estudos de Culturas querem privilegiar uma abordagem **biogeográfica** epistemológica fronteiriça, ou seja, uma (re)verificação de epistemologias estruturais e pós-estruturais, o que os Estudos Culturais não contemplaram. Primeiro, porque aqueles ainda foram tratados e hospedados como teorias migrantes na América Latina e, segundo, porque os Estudos de Culturas estão emergindo dos espaços entre-fronteiras epistêmicas. Logo, falar em Estudos de Culturas não é, definitivamente, pensar em Estudos Culturais como indisciplinas, porque esses estão ancorados em uma episteme de contrarrazão moderna de discutir o mundo.

A relação entre o Ensino de Artes **versus** os Estudos Culturais vêm sendo objeto de investigação nas minhas práticas artísticas, nas pesquisas teóricas que desenvolvo, na discussão nas minhas aulas e nas minhas metodologias de ensino de artes há quase dez anos. Diferente do possivelmente primeiro e maldoso entendimento de oposição de uma disciplina com a outra (caso do “**versus**” em questão), a ideia dos estudos tem sido estabelecer relações entre elas a fim de melhorar não só as minhas atividades, mas também as práticas dos acadêmicos e dos professores (leitores daqueles) nos trabalhos em que se envolvem as Artes.

A proposição primeira daqueles estudos realizados mais sistematicamente no decorrer de quatro anos – de 2006 a 2009 – foi promover apontamentos, a partir de uma pesquisa que tinha caráter monográfico, de possíveis relações entre o ensino de Artes no Brasil (desde os primórdios até aqueles dias) e os Estudos Culturais que vinham migrando para terras latinas desde a Inglaterra de finais do século XX.¹⁴ Mais tarde publicada em livro – **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola** (2010) – a discussão e as contribuições prováveis entre as ideias postas de Artes e Estudos Culturais como “disciplinas” e as minhas ali (im)postas de ambos tomados como “indisciplinas” buscaram evidenciar possibilidades epistêmicas para o ensino de Arte e também para a formação de professores de Artes e, por conseguinte, para o trabalho docente em Arte no Brasil.¹⁵

¹⁴ No estudo maior, ao qual este texto está vinculado, um projeto de pesquisa de Pós-Doutoramento que está em desenvolvimento intitulado “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Fronteira: “Paisagens”, Silêncios e Apagamentos em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses**” – que pretende investigar a Arte, a Cultura e a História da Arte Latino-americanas (na produção, no ensino e na pesquisa em Arte), cadastrado na PROPP/UEMS e PROPP/UFMS, desenvolvido junto ao NAV(r)E, que irá priorizar Projetos de ENSINO/EXTENSÃO/PESQUISA dos e aos alunos do 1º ao 4º anos da graduação em Artes Cênicas-Licenciatura, nas disciplinas de “História da Arte”, “Artes Visuais”, “Arte Educação” e “Arte e Cultura Regional” por mim ministradas e aos orientandos do PROFEDUC da UEMS/UUCG – é um projeto que explicará melhor esse contexto histórico do qual emergiram os Estudos Culturais ingleses que migram para os Estados Unidos e depois se disseminaram pela América Latina.

¹⁵ Aqueles primeiros estudos que desenvolvi, bem como os que se desenvolvem agora, a partir dos nominados Estudos de Culturas, têm pretensão, única e exclusivamente, de possibilitar uma melhor formação de professores e uma opção coerente de trabalho docente aos professores que

Minhas discussões ali publicadas tomam do ensino de Arte no Brasil de 1500 à contemporaneidade, discutindo desde esta rubrica Arte no singular, passando pela história das “escolas” que tivemos no ensino de arte brasileiro, até a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa em meados da década de 1980.

Devemos apontar que sempre houve problemas pedagógicos no nosso país. O ensino de Artes sempre foi pautado em aprendizados vindos de fora, seja pelo método de aprendizado da técnica ou pelo modelo dessas escolas estrangeiras ou, ainda, pela necessidade de dar finalidades empreendedoras à própria arte. Sobre isso, argumentei a favor das possíveis e boas contribuições dos Estudos Culturais, os quais se pautam na reformulação das ideias canônicas europeias e o que pode facilitar o ensino de Artes no Brasil. Desde aqui, já opto pela grafia da disciplina no plural, pensando nas práticas com as Artes.

Nesse sentido, entendia que até ali não tínhamos estabelecidas as ideias de resolução das problemáticas do ensino de Artes. No mais, o professor ainda tinha de lidar com as quatro linguagens na mesma sala de aula. Além disso, havia o problema do não reconhecimento da importância do conteúdo de Artes pela escola, pelos colegas professores e pelos próprios alunos, somada à dificuldade do docente em relacionar culturas específicas (diferentes) com um currículo que reforça a História da Arte europeia e estadunidense. Ainda hoje, essas mesmas problemáticas existem e somam-se a elas outras advindas, por exemplo, da BNCC. Tudo parece ter como finalidade decretar o fim da disciplina como conteúdo obrigatório nas escolas de ensino formal brasileiras.

Já sobre os Estudos Culturais, produtos do estrangeiro, serviram para pensar as escolas de jovens e adultos – aquelas se assemelhavam ao nosso antigo EJA e atual AJA – e para investigar as práticas culturais das classes menos favorecidas – trabalhadores rurais, de minas e a classe feminina, por exemplo. Eles tiveram suas epistemologias migrando/mudando de lugar para

contemplem as diferenças coloniais e as culturais das escolas e das universidades brasileiras em que atuamos.

lugar: da Europa para os Estados Unidos, deste para os países de língua espanhola na América, até chegar ao Brasil quase simultaneamente.¹⁶

Não necessariamente nessa ordem, os Estudos Culturais provocaram a constituição e os reconhecimentos de outros saberes como saber. Foi dessa perspectiva que os meus primeiros estudos realizados para estabelecer a relação entre o ensino de Artes e os Estudos Culturais aconteceram naquela pesquisa publicada em 2010. Ao menos até ali não havia tomado conhecimento de outras pesquisas em Artes com natureza igual realizada. Uma ideia de tomada da **retroalimentação** de argumentos epistemológicos entre os saberes (de Artes e de Culturas) que situassem a disciplina de Arte no lugar de “indisciplina”, como ocupavam os Estudos Culturais, mas como saberes epistêmicos outros desconhecidos pelo saber disciplinar moderno europeu imperante na cultura educacional brasileira.¹⁷

Assim, na tentativa de sistematizar melhor as ideias, retomo aquela pesquisa a fim de propor uma (re)verificação de ambos, tanto do atual cenário do ensino de Artes¹⁸, quanto da ideia de estudos que abarcam a cultura (pós-estruturais). A proposta é verificar em que medida podemos estabelecer uma relação entre esse mesmo ensino de Artes em contraposto aos Estudos de

¹⁶ Os Estudos Culturais, como quase todo saber constituído fora do Brasil, migraram para os países latinos e para todos os outros lugares que tenham alcançado a partir da investida de intelectuais desses muitos locais às suas práticas e às suas epistemologias adquiridas em situação de estudos em alguns países da Europa ou dos Estados Unidos.

¹⁷ A ideia conceitual de **retroalimentação** entre disciplinas foi posta (2017) em uma discussão das linguagens Teatro e Dança realizada no TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – do curso de Artes Cênicas e Dança pela acadêmica Rafaela Cardoso de Oliveira sob minha orientação.

¹⁸ Desde a realização daquela pesquisa, como sinalizei antes, estabeleci uma discussão que partia da defesa da nomenclatura da disciplina no plural (Artes e não Arte), e venho acreditando cada vez mais nisso. Tendo em vista, especialmente, que as discussões para separar as linguagens se sustentaram na ideia de singularidade na área até a “entrada” de um governo que desacreditasse na área. Por conseguinte, a destituição da disciplina agora tem mostrado que o melhor seria que não tivéssemos nunca brigado pela separação das linguagens, já que essa partilha acabou mostrando fraqueza disciplinar. Tal discussão também não passa pela defesa ou recusa da ideia de **Polivalência** do professor. Contudo, sobre esse primeiro fato, vale a leitura do trabalho: “Sensibilidade **BIO**geográfica: expandindo o **SER**artista, **SER**professor, **SER**pesquisador para um processo de ensino e aprendizagem de Artes Visuais no curso de Artes Cênicas-Licenciatura da UEMS” apresentado no **XII Seminário Capixaba sobre o Ensino da Arte** realizado em Vitória no Espírito Santo (Brasil) no primeiro semestre de 2017.

Culturas. Dessa forma, pretendendo ampliar aqueles apontamentos a partir de uma discussão bibliográfica que percorra os atuais Estudos Culturais. Em seguida, proponho uma reflexão acerca da desconstrução, por meio dos Estudos Pós-Coloniais e dos Estudos Subalternos, Descoloniais, todos já tomados de perspectivas latino-americanas, nacional, fronteiriça, sul-mato-grossense. Afinal, em ambos, podemos constatar os enormes processos de transformações epistêmicas, culturais, sociais, políticas e econômicas no Brasil.

Com isso, considero agora que a proposição não é apenas revisão teórico-crítica daqueles, mas (re)verificação epistêmica **a partir** dos corpos **biogeográficos** fronteiriços. Contudo, **a posteriori**, a pesquisa vai se valer ainda, no âmbito do projeto ao qual este trabalho está filiado, de trabalhos prático-artísticos e de pesquisas teóricas (minhas e dos acadêmicos dos cursos em que estou vinculado) como escopos investigativos e práticos como alternativas às ideias postas do ensino de Artes atual.¹⁹

A ideia dessa (re)verificação parte do princípio de promoção de caminhos epistemológicos **outros** (que farão (re)verificações das metodologias, das práticas, das pedagogias e das teorias das artes, bem como do ser-pesquisador, ser-professor e do ser-artista) aos fazeres com Artes no Brasil que ainda têm muito peso moderno. Também considero tais (re)verificações como possibilidades para a promoção de alternativas **outras** para a formação de professores e ao trabalho docente nas escolas, na graduação do Curso de Artes Cênicas (Licenciatura) e aos orientandos do PPG-PROFEDUC da UEMS/UUCG, por exemplo. Nesses últimos lugares, onde leciono, anco-me em pressupostos epistemológicos culturais (com perspectiva descolonial) a partir da Cadeira das Artes Visuais.

¹⁹ Não somente de problemas acerca da situação brasileira da educação atrasada em relação ao contexto contemporâneo vive o ensino de Artes. Atualmente a área enfrenta um dos seus maiores retrocessos sendo implementado pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) – que tem como proposta retirar o lugar duramente conquistado pela disciplina de “Área de Conhecimento” no currículo para conteúdo programático não obrigatório dentro da grande área de Humanidades travestida de Linguagem.

Portanto, conseqüentemente, as discussões neste trabalho partem também das minhas próprias práticas em Artes (ensino, prática e pesquisa) para contribuição e para as construções dessas (re)verificações do atual cenário artístico-acadêmico em que nos encontramos, além do agenciamento e da difusão dos Estudos de Culturas como proposta epistêmica em Artes para a promoção de conhecimentos através da arte, das culturas e dos conhecimentos empíricos aos sujeitos desconsiderados pelos projetos moderno e pós-moderno.

Com isso, a ideia é que modifiquemos as práticas docentes nas escolas e nas universidades a fim de formar professores que desenvolvam o trabalho docente de modo decente. Por conseguinte, (re)verificar aquelas formulações expostas em 2010 faz-se necessário tendo em vista que agora, ancorado nos Estudos de Culturas – nas epistemologias que tomam das diferenças coloniais para construção de conhecimentos – não é o mesmo que tratar de teorias simplesmente importadas para a confirmação ou não de saberes e de práticas. Nesse momento, trata-se de analisar a problemática para o ensino, a formação e o trabalho docente em Artes que parece assolar o Brasil desde o dia do seu “descobrimento”.

Eu acredito que uma das características centrais do debate educacional – particularmente o interior das instituições educacionais nacionais e globais - é a crença compartilhada de que o peso ou fator social da educação é tão grande que pode modificar todas as estruturas sociais circundantes. Embora a educação tenha sido um dos fatores para maior mobilidade social durante o século XX, também foi um dos melhores instrumentos utilizados para manter as desigualdades e assimetrias sociais não somente na América Latina, mas também em sociedades “Ocidentais” e “Primeiro Mundistas”. [...]. É por isso que, quando se fala de interculturalidade, quase imediatamente pensa em um tipo de relacionamento mediado pela educação (e quase sempre com uma intenção civilizadora) (QUINTERO, 2014, p. 42-43. Tradução livre minha).

Desse modo, a questão maior da proposta aqui edificada – ensino de Artes **versus** Estudos de Culturas: para além dos muros da escola – não está circunscrita única e exclusivamente na noção simplista de revisão daquelas ideias primeiras das disciplinas pós Estudos Culturais. De modo bastante amplo, quer-se priorizar a (re)verificação dos próprios Estudos Culturais que migraram para o Brasil e que foram mal interpretados pela maioria das disciplinas que os

institucionalizaram (na adoção de ideias reduzidas dos conceitos de multís e interculturalidades).

Os Estudos Culturais se transformaram consideravelmente ao entrar em contato com lugares periféricos e emergentes como o Brasil que ainda se entende como Sede de Corte, quando, na verdade, é mais colônia que outros lugares latinos na atualidade, porque insiste em reproduzir as artes, as culturas e os conhecimentos vindos de fora.²⁰ Por conseguinte, a própria ideia de Estudos de Culturas é muito maior e mais abrangente do que a minha noção primeira (2010) de Estudos Culturais.

Do mesmo jeito, portanto, os Estudos de Culturas não são uma prática teórica de revisão dos postulados importados e nem também um modelo de razão moderna para a formação de professores e o trabalho docente na atualidade. Estamos falando em condição, em opção de vida! Pois, como advirto aos meus alunos, as facilidades das aberturas e das recepções epistêmicas diversas no Ocidente permitiram a difusão também no Brasil dos Estudos da Desconstrução (Derrida), dos Pós-coloniais (Mignolo), hoje revistos para Descoloniais, e dos Subalternos (Grupo de Subalternistas Indianos e Latino-americanos). No mais, as construções filosóficas, sociológicas e antropológicas latinas ilustrarão melhor as discussões daqui para frente sobre esses lugares, esses sujeitos e essas práticas de Artes, de Culturas e de Conhecimentos **outros** que sempre estiveram e sempre foram colocados como arte, culturas e conhecimentos não eruditos pelas culturas do fazer, do pensar e de saber europeias e estadunidenses. Assim, os intelectuais da Europa e dos EUA

²⁰ A prática brasileira de reproduzir o aprendido (conceitos e disciplinas migrados de fora) é tão grande que, mais recentemente, em pleno século XXI, ainda estamos desenvolvendo com grande intensidade tal condição. Os estudos pós-coloniais ou descoloniais, como muitos têm reproduzido, também estão enfrentando as mesmas institucionalizações bárbaras que outros saberes não disciplinares sofreram ao entrar em contato com as academias brasileiras. Quer dizer, **decolonial** soa mais bonito que descolonial porque está grafado em espanhol! Do mesmo modo, falar em pós-colonial é praticar uma teorização, razão moderna veementemente rechaçada pela condição descolonial de ver o mundo, que está na crista da onda dentro das Universidades colonizadas brasileiras. O brasileiro é, ainda, o grande exemplo do papagaio de **Macunaíma** de Mário de Andrade.

situaram essas culturas não civilizadas às margens dos saberes, das práticas e também dos conhecimentos (na exterioridade) projetados pelo modelo moderno.

2. Entre estudar cultura ou praticar Estudos de Culturas

A emergência primeira de partir de uma noção de Estudos de Culturas, não mais apenas Estudos Culturais, coaduna, por exemplo, com a necessidade de ressignificar as culturas que sempre foram **negadas** (SANTOMÉ, 1995) ou desconsideradas, e até hoje ainda o são, especialmente nos currículos escolares. Assim, a ideia de tomar as culturas indígenas ou afro-brasileiras, apenas ilustrativamente, em datas comemorativas, um dia único ou mesmo por uma semana, a partir das noções de práticas didáticas de interdisciplinaridade ou de multidisciplinaridade, como vem defendendo o currículo escolar ao longo de muitos anos, não sustentam mais a ideia de tratar, respeitar e ressaltar nas aulas de Artes as diferenças culturais e menos ainda as diferenças coloniais. Por outro lado, há também um certo hibridismo, o qual parte de um entendimento equivocado dos Estudos Culturais para ressignificar as relações entre culturas diferentes, mas que, nessa lógica, tornam as práticas em Artes e o currículo ainda mais divergentes.

Do mesmo jeito, é emergencial essa discussão pelo fato do currículo ainda trazer a ideia de distinção das diferenças classificadas por gêneros, por classes ou por raças. Essa tal divisão já há muito tempo é problemática, mais absurdamente ameaçada agora diante da implementação da “Lei da Mordaça” ou do “Direito de ensino de dogmas religiosos” em escolas públicas e também em instituições privadas. Os resultados dessas normas nunca foram promissores, considerando que as divisões em grupos restritos já não contemplam, por exemplo, os LGBTTT+++ , os pobres, os não religiosos, os filhos de famílias não ancoradas na relação heterossexual.

Portanto, são questões com essa natureza que fazem dos Estudos de Culturas epistemes necessários para pensar o ensino de Artes, a formação de professores e o trabalho docente para essa área, tendo em vista que são esses

sujeitos que levam para as salas de aula a melhor compreensão das diferenças culturais e coloniais a serem trabalhadas nos currículos das aulas dessa disciplina.

Desde a constituição dos Estudos Culturais ingleses – Richard Hoggart, Stuart Hall, E. P. Thompson e Raymond Williams (nos finais da década de 1960) – já ficou subentendido que estudar culturas não é o mesmo que praticar Estudos Culturais! Portanto, tomar da História da Arte, de dias festivos, de características isoladas, comparando-as entre culturas diferentes, marcadas e espelhadas em datas, em lugares e em línguas distintas e quase sempre europeias, não é uma prática culturalista a partir da perspectiva epistêmica dos Estudos Culturais como esses foram pensados em Birmingham na Inglaterra.²¹

Nesse mesmo caminho, comparar diferenças também não o pode ser entendido como prática dos atuais Estudos Culturais americanos – ancorados em Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg quando em “Estudos Culturais: uma introdução” (1995) – e muito menos ainda poderão ser tomados como práticas políticas dos Estudos Culturais de perspectiva já mais marginal como aqueles disseminados amplamente na América Latina com os diversos teóricos brasileiros e os latino-americanos de língua espanhola que foram estudar na Europa ou nos Estados Unidos.

os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal, e começaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade. Além de terem escritos grandes livros, Hoggart, Thompson e Williams foram professores da Worker’s Educational Association (WEA), uma organização de esquerda para a educação de trabalhadores. Ensinar nesse tipo de instituição era mais uma intervenção política do que uma profissão (CEVASCO, *apud* BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 37).

A atuação política dos Estudos Culturais na América Latina foi e ainda é necessária, sobretudo agora na perspectiva dos Estudos de Culturas, os quais

²¹ Quero reforçar que ainda quando falamos de Estudos Culturais (teorização pós-estrutural), falamos em **prática teórica culturalista**. Entretanto, estou argumentando aqui de Estudos de Culturas que têm como princípios epistêmicos a **condição fronteira** (de exterioridade) – **condição de vida** – como argumentos dessa reflexão.

se propõem pensar aquelas culturas marginalizadas e apagadas. Esse processo pode, inclusive, ser analisado em sentido minimamente duplo: no primeiro caso, de que somos excluídos pelos discursos dos centros (europeu e norte-americano) por não sermos sequer considerados gentes; no segundo, porque também somos situados dentro de múltiplas fronteiras de exclusão (discursivas), inseridos nos próprios contextos diversos da América Latina.

Assim, ser latino-americano é estar localizado constantemente em situação cultural e geográfica (artística e de produção de conhecimento) de fronteiras discursivas estabelecidas por poderes hegemônicos instituídos histórico ou contemporaneamente: exclusões política, econômica, social, cultural de produção de conhecimento. Tudo isso faz erigir fronteiras na arte, na produção de discursos e nos limites que barram a dissolução e a circulação das práticas culturais dos lugares periféricos como produtores de conhecimentos.

A constituição de fronteiras na arte, nas culturas e na produção de conhecimentos latino-americanos, mais ainda na situação geográfica como a do Mato Grosso do Sul (literalmente de fronteira ou de margem), faz evidenciar e manter a mesma constituição hegemônica binária de mundo moderno. Assim, continuamos não produzindo arte, não sendo cultura e menos ainda formulando conhecimentos, porque não somos ao menos tomados como sujeitos que ocupam outros lugares se não o da exclusão.

Na perspectiva moderna de compreensão de mundo, a fronteira toma apenas a ideia de separação para a criação de distanciamentos entre as diferenças. Enquanto na cultural, ancorando-se mais ainda na **condição** pós-colonial, vem lendo-se fronteira como lugar que separa e ao mesmo tempo aproxima e que produz um conhecimento cerzido no interior (intervalar) do espaço que é “entre”.

Esse tipo de leitura, o pensamento hegemônico europeu nunca vai alcançar para compreender as práticas artísticas ali produzidas como arte, como cultura e menos provavelmente ainda como produtoras de conhecimentos a partir de saberes que emergem desse espaço do intervalo situado no lugar até

onde o pensamento (fronteira) moderno europeu binário não alcança e que está para além da ideia do que está separando alguma coisa, quando, na verdade, junta as diferenças coloniais.

Igualmente, se na constituição, na expansão e na ampliação daqueles Estudos Culturais que foram tomados equivocadamente ao serem “institucionalizados” como disciplina (limites) sem teoria, diferentemente agora, a ideia de Estudos de Culturas, e mesmo os Estudos Culturais, que nunca foram ambos sem teoria, estão ancorados em epistemes de múltiplas áreas de produção de conhecimentos (indisciplinados) para tomar de maneira mais adequada as práticas culturais e para promover a produção e a transmissão de conhecimentos mais amplamente, porque são emergentes nos/dos lugares marginais. Diferentes, portanto, da ideia tradicional de conhecimentos que migram de outros lugares para pensar os sujeitos das margens. Da ideia de conhecimentos que tem muita força e que, por isso, rompe as fronteiras.

Agora, portanto, as reflexões filosóficas da Desconstrução, dos Estudos Pós-coloniais (descoloniais) e dos Subalternos Latino-americanos são argumentadas como epistemologias para promover a produção e a transmissão do conhecimento no ensino de Artes, na formação de professores de Artes e no trabalho docente em Artes e, ainda mais, através das próprias produções artísticas: práticas, pesquisas e ensino com/em Artes que emergem dessas fronteiras da exterioridade.

Vale ressaltar que aquelas novas reflexões filosóficas supracitadas estão ancoradas em pensamentos epistêmicos que ressignificam a América Latina, especialmente a partir de teóricos e de disciplinas que a pensam com sua condição de lugar pós-colonial tão presente no projeto moderno de mundo ocidental constituído na Europa por volta dos séculos XV e XVI.

Diferentemente da antropologia tradicional, entretanto, [...] [os Estudos Culturais] se desenvolvem a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o

estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, **apud** BESSA-OLIVEIRA, 1995, p. 35).

Na ideia dos Estudos Culturais, as práticas não reconhecidas – desenvolvidas por comunidades excluídas do contexto europeu elitista, as práticas femininas, indígenas e afro-brasileiras, no caso do Brasil, entre outras – passam a ter reconhecimentos. Nas epistemologias de culturas, como a desconstrutivista, a pós-colonial, descolonial ou a subalternista, aquelas culturas das diferenças coloniais devem ser tomadas como produtoras de arte e de conhecimentos.

Dessas epistemologias de cultura, toda e qualquer cultura, toda prática ou todo sujeito têm reconhecidos os seus direitos, antes cerceados pelo pensamento moderno, de serem identificados como culturas produtoras de arte e de conhecimentos **a partir de** seus próprios saberes.

Portanto, para os Estudos de Culturas, não só obrigatoriamente temos de ressignificar a ideia de cultura, mas também de pensar que toda cultura produz conhecimento indistintamente de qualquer relação de dependência, de fonte, de influência, de cópia, de dívida ou de noção de tradição canônica ou modelo de ciência a partir de seus próprios saberes produzidos em seus próprios contextos históricos, lugares e/ou línguas, igualmente de suas crenças, etnias, geografias, histórias e memórias.

3. Diferença é diferente de divergência para os Estudos de Culturas

A maior altercação entre as propostas de ensino de Artes x Estudos Culturais para Ensino de Artes x Estudos de Culturas está na única compreensão permissível e vista como correta e que ressalta a importância do termo “diferenças” em relação aos sujeitos, às culturas, aos conhecimentos e aos lugares. Como já disse, nenhuma das duas opções grassa na imagem de oposição entre as disciplinas, ainda que sejam entendidas como indisciplinas nas escolas e nas universidades, ou seja, da perspectiva que foram apreendidos

os Estudos Culturais quando aportaram no Brasil, igualmente o conceito de diferença passa a ser tomado das articulações de metodologias e práticas de ensino e de educação multicultural e/ou interdisciplinares.

Em finais dos anos 1980 e meados de 1990, na educação de modo quase geral, mais ainda na Educação em Arte, tomam da ideia de diferença tratada a partir de comparações. Por exemplo, as culturas indígenas, as afro-brasileiras e mesmo as asiáticas que migram para o Brasil acabam figurando nos currículos escolares e universitários em comparação às práticas artístico-culturais europeias. Por conseguinte, o que se observa na atualidade é que o fato de tratar as culturas a partir dos conceitos de multiculturalidade ou interdisciplinarmente não mudou em nada a condição desses sujeitos, já que submeteram-nas o tempo todo a comparações entre as diferenças.

Somente nos últimos anos – como efeito das ações das políticas estaduais em relação às comunidades nativas – existe um ingresso visível de jovens provenientes desses grupos [**pelos mais humildes com a expectativa de atingir um status no grupo social mais alto**; no caso do Brasil pensemos nos indígenas e afro-brasileiros, inclusive nos vindos de outros países periféricos]; no entanto, as estratégias de contenção passam por sua transculturação; isto é, adotar e modificar suas lógicas para aqueles do padrão dominante; a universidade não muda, devem mudar os sujeitos que aspiram a fazer parte dela (PALERMO, 2014, p. 46. Tradução livre minha).

Os povos não europeus têm suas práticas – arte, cultura e conhecimentos – a partir das abordagens multicultural e intercultural entendidas da perspectiva que faz comparação das diferenças que ambas expressam em relação à cultura letrada, do centro, branca e heterossexual fálica europeia. Na prática, os professores, por via dos currículos escolares, tratam dessas culturas ilustradas com imagens e com textos estereotipados em modelos estabelecidos pelos mesmos sujeitos que os colonizaram, ou seja, como produções dos homens de gênero masculino fálico, da raça branca e de classe social privilegiada que sempre devem ter servos ao seu dispor.

O indígena só existe pelado, com pele cor de jambo, estereótipo ilustrado pela **Iracema** dos “lábios de mel”, e reprodutor de práticas rupestres porque não tem condições de aprender. Já o negro, ainda que visto como saudável ou limpo

e até mesmo bem vestido, é sempre escravo e servo dos senhores brancos dos engenhos. Como se tudo isso fosse naturalmente comum. Assim, os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade são equivocadamente tratados como práticas de ensino, formação e trabalho docente em Artes, teorizados nos cursos das universidades de modo disciplinar.

É certamente necessário mudar os conteúdos, as línguas, os termos da conversa, mas também transformar a disposição do poder, isto é da colonialidade. É por isso que é essencial pôr em prática um tipo de educação libertadora que pode contribuir para permitir essas transformações, tal como concebido pelo posicionamento intercultural se estiver inserido nas culturas em jogo (QUINTERO, 2014, p. 45. Tradução livre minha).

Do mesmo jeito, com a virada do século XX para o século XXI, fizemos a mistura das diferenças reforçando o DNA nessa mistura das culturas brancas, letradas e falocêntricas. Para esse momento, prevíamos a tomada de consciência das diferenças como fator preponderante não apenas na educação, mas nas relações socioculturais, políticas e econômicas, uma vez que acabamos por ver a instituição do conceito de hibridismo para compreender os trânsitos entre as culturas.

O currículo ainda acaba por tomar do conceito de hibridismo, hibridação, hibridismo cultural, termos diversos como figurado nas várias vezes que o vemos ser citado. Assim, faz-se a observação das misturas através de contatos entre as culturas diferentes, levando em consideração que muitas dessas culturas hibridizadas apenas produzem arte, cultura e conhecimentos diversos, simplesmente porque sempre ficam em dívida com a cultura maior que empresta. Dessa maneira, serve como modelo, porque tem tradição, detém os cânones e produziram as obras mais históricas. Por outro lado, aquelas emergiram em determinados lugares ou as que são “escritas” em línguas ocidentais específicas são deixadas em um patamar abaixo.

O hibridismo, conseqüentemente, acaba por implantar uma dívida eterna às ditas culturas periféricas em favor das altas que “emprestaram” a sua arte, a sua cultura e os seus conhecimentos, ou seja, a sua raça, o seu gênero, as suas classes, a sua história e as suas memórias com longo tempo para os incultos

que não produzem esses três elementos. Por isso, usamos até hoje a história e a memória alheias como se aquelas fossem as nossas.

Nesse caminho, os conceitos de multiculturalidade, de interculturalidade e de hibridismo reforçam a nossa precariedade em produzir arte, cultura e conhecimentos, porque são equivocadamente empregados nas escolas, nas instituições de arte, nos discursos dos sujeitos do sistema da arte (professor, pesquisador e artista), pois que defendem esse lugar menor das nossas práticas artístico-culturais há mais de quinhentos anos.

Assim, continuamos pagando por uma conta que nos fora imposta, a saber, a colonização artística, cultural, política e econômica, implantada nas culturas latinas desde a instituição do projeto moderno europeu de expansão do mundo e reforçado pelo projeto de globalização norte-americano. Cobram-nos essa dívida que insiste em existir na atualidade. Nos últimos meses, por exemplo, as diferenças têm sido cotidianamente usadas como armas de divergências para repressão às artes, às culturas e aos conhecimentos produzidos diferentes desses tomados como os melhores, os maiores, os modelos etc.

É isso mesmo, do meu ponto de vista, essas são questões centrais, pois a educação mostra historicamente que seu desempenho não é linearmente canalizado para equiparar (igualar) estratos ou grupos sociais, mas, na maioria dos casos, serve para exacerbar as diferenças. Não me refiro à educação como um processo cognitivo, mas como uma instituição colonial/moderna encarregada de “educar” e, nesse mesmo sentido [...], também é responsável por subjugar e isolar (QUINTERO, 2014, p. 44. Tradução livre minha).

Portanto, se os conceitos de multiculturalidade e de interculturalidade há muito tempo já não nos contemplavam por entendimentos errados, o de hibridismo passa a ser problemático, porque, seguindo a mesma toada dos bois, o professor, o pesquisador e o artista latino-americanos – mais especificamente o brasileiro – estão levando-o para o brejo igualmente. Dessa forma, os produtores de arte, de cultura e de conhecimentos continuam reforçando a herança (que **nunca** fora **herdada** (Derrida)) das nossas práticas em relação àquelas produzidas na Europa ou nos Estados Unidos. Esses profissionais, que

sempre estiveram à margem, utilizam da sua ideia de hibridação, difundida por Néstor García Canclini, entre as culturas divergentes, acometidas voluntária ou involuntariamente, como forma de transmutação entre as culturas.

Na tentativa de reforçar nossas produções artístico-culturais, nossas culturas e nossos conhecimentos múltiplos aqui produzidos, os que mais deveriam priorizar nossas práticas como próprias reforçam-nas apenas como produções que emergem em nosso próprio contexto (fronteiriço), porque estão em dívidas com aquelas (culturas dos centros).

A cultura de produção artístico-cultural nacional esteve e ainda está muito atrelada à produção vinda de fora, a saber, 1) na teoria, como ocorreu com todas as reflexões que aqui aportaram como moda; 2) na produção artística, a qual emana dos movimentos e dos estilos a serem seguidos desde o século XV (Renascimento) ou 3) na produção docente, a qual emana estudos que reconhecem nossa produção de relação “híbrida”, ou seja, valoriza quem produziu temporalmente primeiro e que está geograficamente localizado no velho continente ou no mundo do capitalismo.

Considerações – diferença é diversidade

A título de conclusão, trato agora da ideia em construção (em construção porque o espaço deste artigo não conclui as formulações) de (re)verificação daquelas questões expostas em 2010, “Ensino de Artes X Estudos Culturais”, para pensá-las como “Ensino de Artes X Estudos de Culturas” depois de toda esta **desordem epistêmica** apresentada, como já grafaram alguns dos autores dos quais tenho me valido para pensar as reflexões aqui **ex**-postas.

Agora surgem as possibilidades de tratar as práticas de lugares em condição de exclusão de uma perspectiva **outra** que não se inscreve como mais uma tendência teórica que simplesmente migrou para o Sul. Diferente das ideias antes apresentadas, as formulações teóricas Pós-coloniais, Descoloniais e da Subalternidade incorporam a condição. Nesse sentido, a primeira pensa os sujeitos, os lugares e as narrativas, as **biogeografias**, de ex-colônias em situação

de fronteira. Já a teoria da Subalternidade entende que todos os sujeitos não europeus ou não estadunidenses são vistos por aqueles como sujeitos indivíduos que não tiveram ou têm direito à voz e à vez. A epistemologia Fronteiriça é entendida como **método** que é uma opção de vida (NOLASCO). Todas elas discutem a diferença colonial a partir da **condição** e não apenas da **situação** de colonização e de subalternização pelas quais passamos desde o século XV e são impostas até a contemporaneidade.

Por conseguinte, tomados da perspectiva de condição colonial, os latinos que somos, na maioria, ex-colônias europeias, temos nas nossas **biogeografias** a demanda de abordagens das nossas múltiplas relações multiculturais distantes das ideias de herança, de dívida, de modelo ou com a noção de tradição europeia ou norte-americana.

Os sujeitos, os lugares e as narrativas dos latino-americanos abordados pela ótica da **condição** de ex-colônias evidenciam a não existência da dívida, por exemplo, que o pensamento moderno europeu semeou pelo mundo. Pelo contrário, implanta a consciência de que tivemos as memórias, as histórias, as culturas, as produções artísticas e de conhecimentos aqui produzidos em tempos até mais remotos que os dos europeus. No entanto, essa narrativa é apagada pelos discursos de dominação política, econômica e cultural que impera desde o século XV. Do mesmo jeito, as produções de arte, as culturas e os conhecimentos tomam vozes para refletir, para produzir e para pensar a partir das suas próprias práticas livres da relação de continuísmos, de cronologias e de línguas específicas que imperam a partir das hegemonias.

Por uma questão prática, sujeitos, lugares e narrativas – que demandam argumentações epistêmicas **outras** – dos lugares excluídos, passam a reverberar conhecimentos a partir dos próprios saberes desses sujeitos, desses lugares e dessas narrativas **biogeográficas**. Afinal, na perspectiva de Estudos de Culturas, que se quis aqui implantada, as diferenças coloniais, nas suas mais remotas possibilidades de haver semelhanças com qualquer outra cultura, passam a ser compreendidas desde a ideia de diferença como diverso e não

mais como divergência pelas características de diferenças (in)comparáveis: um diverso que origina do conceito de **diversalidade** e que reconhece as diferenças coloniais.

Assim, as experiências alcançadas pelas comunidades indígenas abriram diferentes caminhos relevantes para suas formas específicas de vida, o que não implica uma escolha (hegemônica) de procedimentos. Os grupos afrodescendentes também são diferentes, e em locais diferentes da cartografia latino-americana eles também se reapropriam da memória enterrada e soterrada por milênios. No entanto, existe um certo denominador comum neles: o exercício consciente e deliberado de uma atitude de pesquisa comunitária que tende a reinstalar e fortalecer a própria memória para, a partir dela, gerar processos que consolidem o conhecimento adquirido dessa memória; trata-se da ativação das formas de diálogo comunitário, bem como da maneira inter-comunitária para os processos interculturais. Esses processos, que emergem de comunidades claramente excluídas e, portanto, [des]reconhecidos pelo aparato do Estado, assumem dimensões particulares e criam uma situação diferente em relação ao que acontece na sociedade “crioula”, educados para não notar a diferença colonial em que é subsumida. É aí que a questão que nos interessa agoniza [a diferença colonial] e que abordaremos mais diretamente (MIGNOLO, 2014, p. 15-16. Tradução livre minha).

Por fim, o que de fato precisa ser abordado, observado e praticado, seja dos aparatos didático-metodológicos no ensino de Artes, na formação de professores ou, ainda, no trabalho docente do professor de Artes são as diferenças coloniais que emergiram nos últimos anos do século XX e que estão brotando cada vez com mais vigor nestes anos iniciais do século XXI. Isso tudo antes mesmo de concentrar os problemas na escola como estrutura que educa, de perspectiva conceitual multicultural ou intercultural (modernos), ou mesmo considerando as culturas como híbridas (pós-moderno).

A partir dessa diferença colonial não conseguimos mais na escola (lê-se educação científica, formação ou trabalho de professores nas Artes a partir de teorias estruturais) apenas falar em culturas diferentes. As indígenas, que aqui estavam, dos afro-brasileiros ou mesmo das asiáticas, que para cá foram trazidas a força ou que migram a favor ou contra as suas vontades, faz muito tempo a necessidade de reconhecimento das suas diferenças por parte de grupos variados contra ou em seu favor.

Assim, temos de obrigatoriamente reconhecer as diferenças coloniais dos sujeitos (registra-se que não falo em grupos, bem antes aqui já dissera que as discussões por grupos também não sustentam reconhecimentos de diferenças) que ocupam obrigatoriamente os lugares das múltiplas exterioridades e estereotipagens que foram constituídas nos últimos anos. Esses lugares de exclusão são gerados a partir da manutenção e dos reforços do pensamento moderno no século XXI.

Com isso, temos que produzir um contraditório ao pensamento sectário cristão como único dogma religioso; agir contra a política extremo-direitista; reconhecer os saberes humanos contra a Ciência exata; deturpar a noção de família heterossexual formada por um homem e uma mulher como padrão; destituir a seleção por raça ou por cor de pele branca; lutar pelas sexualidades não cisgêneros; reconhecer os padrões de línguas não oficiais e desfazer ainda os muitos outros fatores que mantêm em exclusão os sujeitos das diferenças coloniais.

É desse ponto de vista que os Estudos de Culturas compreendem e evidenciam o reconhecimento das diferenças coloniais e, através do conceito de **diversalidade** que as diferenças são entendidas de perspectiva horizontal. Logo, não se comparam variedades culturais na arte, nas culturas ou nos conhecimentos produzidos por essas culturas. Afinal, elas estão para reconhecimentos das múltiplas possibilidades que as diferenças coloniais fazem emergir nos contextos **bio+geo+gráficos** das **biogeografias** múltiplas.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO. BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **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/108767-\(DE\)CORPOSIÇÃO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSIÇÃO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO). Acesso em: 04/11/2018 11:20.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Fronteira, biografia – **biogeografias** – como episteme descolonial para (trans)bordar corpos em artes da cena. **Revista Conceição|Concept**. Campinas, SP, v. 7, n. 1, jan./jun. 2018b, pp. 142–157. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648471/18307>. Acesso em: 06/11/2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Formação docente em Arte com perspectivas dos Estudos de Culturas**. Texto do acervo do autor, pp. 1-21. 2018c,

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, César. **Biogeografia – Descolonizar O Ser, Sentir e Saber Para A Transmissão Do Conhecimento nas Artes Visuais**. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pp.883-898. 2017.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes. **ACADÊMICOS DO 4º ANO; SALVADOR, Gabriela; ANDRADE, Dora. (Orgs.). IV JART – Jornadas de Artes Cênicas**, pp. 1-10. 2016ª.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **BIOgeografias Ocidentais/Orientais: (i)migrações do bios e das epistemologias artísticas no front. Cadernos de Estudos Culturais: Ocidente/Oriente: migrações**. v. 8. n. 15. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, jan.-jun., pp. 97-144. 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 13-38. 2013.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. [tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho]. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, (Estudos: 271 / dirigida por J. Guinsburg) 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira,. Coleção Perspectivas do Homem, Volume 42. Série Política. Direção de Moacyr Felix. 1968.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

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

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

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

PALERMO, Zulma. **Para uma pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014, pp. 7-13. (El desprendimento/Walter Mignolo).

QUINTERO, Pablo; PALERMO, Zulma. La matriz colonial de poder en diálogo. *In*: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, pp. 22-57. 2014 (El desprendimento/Walter Mignolo).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.159-177. 1995.

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

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

SOBRE O AUTOR

MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA Desenvolve Estágio de Pós-Doutorado na FAALC/UFMS, é Doutor em Artes Visuais. Professor da Graduação em Artes

Cênicas e do PROFEDUC – UEMS/UUCG. Coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (UEMS) e Membro dos Núcleos: NECC – Núcleo de Estudos Culturais Comparados (UFMS), Núcleo de Estudos Visuais (UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa O PROCESSO IDENTITÁRIO DO INDÍGENA DE MATO GROSSO DO SUL: análise documental e midiática da luta pela terra (UFMS).
E-mail: marcosbessa2001@gmail.com

Recebido em: 17.02.2019

Aceito em: 23.09.2019