

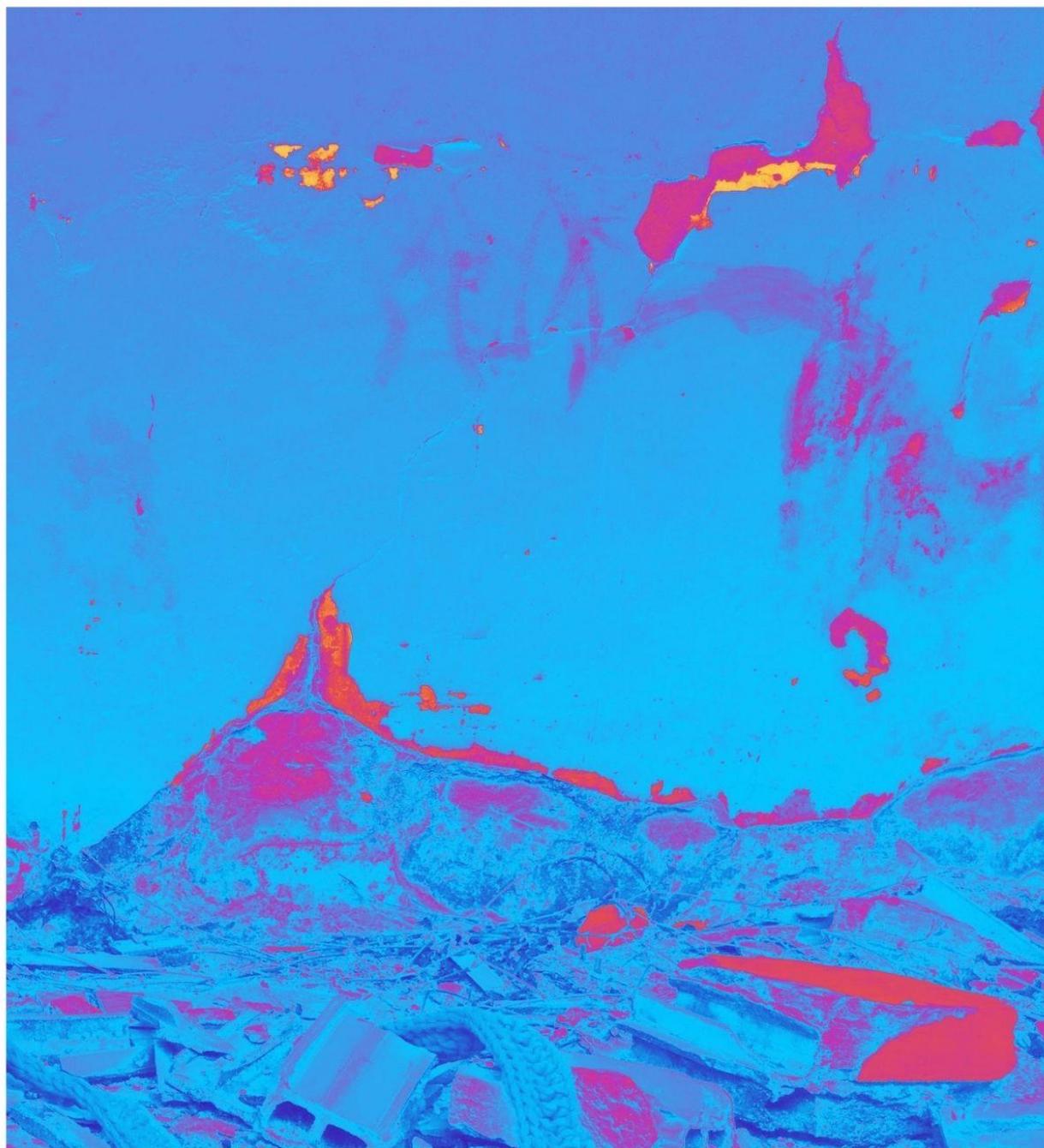
DECOLONIZAÇÃO
DO PENSAMENTO
EM ARTE E EDUCAÇÃO



2021

MADDOX —
CLEBERSON DIEGO GONÇALVES

DECOLONIZAÇÃO
DO PENSAMENTO
EM ARTE E EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO

MADDOX
CLEBERSON DIEGO GONÇALVES

MARINGÁ
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO

Tese apresentada por MADDIX —
CLEBERSON DIEGO GONÇALVES, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Maringá, como um
dos requisitos para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e
Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dra.: Eliane Maio

Coorientadora: Prof^a. Dra.: Fabiana Aparecida
de Carvalho

MARINGÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G635d	<p>Maddox, Cleberson Diego Gonçalves</p> <p>Decolonização do pensamento em arte e educação / Cleberson Diego Gonçalves Maddox. -- Maringá, PR, 2021. 278 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Eliane Rose Maio. Coorientadora: Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.</p> <p>1. Arte e educação. 2. Decolonização. 3. Arte decolonial. I. Maio, Eliane Rose, orient. II. Carvalho, Fabiana Aparecida de , coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 372.5</p>
-------	---

DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Eliane Rose Maio — UEM/Orientadora

Prof^a. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho —
UEM/Coorientadora

Prof^a. Dra. Cássia Cristina Furlan — UFGD — Dourados/MS —
Examinadora externa

Prof^a. Dra. Annelise Nani da Fonseca — UFJF — Juiz de
Fora/MG — Examinadora externa

Prof^a. Dra. Ana Lúcia da Silva — UEM — Maringá/PR —
Examinadora interna

Prof^a. Dra. Roberta Stubs — UEM — Maringá/PR —
Examinadora interna

Prof. Dr. Neil Franco Pereira de Almeida — UFJF — Juiz de
Fora/MG — Suplente examinador externo

Prof. Dr. João Paulo Baliscai — UEM — Maringá/PR — Suplente
examinador interno

MARINGÁ

2021

DEDICO

ESTE TRABALHO A TODAS AS PESSOAS QUE NASCERAM, FORAM TRAZIDAS E CONSTRUÍRAM ABYA AYLÁ COMO GEOGRAFIA PULSANTE EM NOSSAS VEIAS, ESPÍRITOS E SUBJETIVIDADES. SEM AS MEMÓRIAS ANCESTRAIS, OS SABERES E AS POÉTICAS IMPREGNADAS NA TERRA VIVA DO SUL GLOBAL, ESTA TESE NÃO TERIA SENTIDO.

AGRADECIMENTOS

À UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ — UEM.

ÀS MINHAS PROFESSORAS ORIENTADORAS:

DRA. ELIANE MAIO E DRA. FABIANA APARECIDA DE CARVALHO.

À BANCA AVALIADORA.

AO MEU COMPANHEIRO THIAGO BUENO, FAMILIARES E ÀS AMIGAS.

AO GRUPO DE PESQUISA NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIVERSIDADE SEXUAL — NUDISEX.

AO GRUPO DE PESQUISA EM ARTE, SUBJETIVIDADE, EDUCAÇÃO E DIFERENÇA — DOBRA.

AO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ — UEM.

**É PRECISO DECOLONIZAR O
PENSAMENTO
PARA DECOLONIZAR AS
PRÁTICAS!**

Catherine Walsh

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EM ARTE E EDUCAÇÃO**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio; Coorientadora: Fabiana Aparecida de Carvalho. Maringá, 2021.

RESUMO

O presente estudo, em caráter a/r/tográfico, problematiza o pensamento em arte e educação ao evidenciar a colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero e do imaginário no ensino da arte e na percepção poética e estética dos conhecimentos. Imbuído de teorizações de Aníbal Quijano, de Walter Dignolo, de María Lugones, de Catherine Walsh e de feministas do sul global, bem como de conceitos como colonização, colonialidade do poder e decolonização, apresenta-se um debate para pensar a arte e a educação imersas em discursos e narrativas hegemônicas e a fabulação de um currículo desobediente a partir da ressignificação dos saberes ancestrais, das corpas apagadas socialmente e de saberes produzidos por grupos subalternizados. Imagens, *frames*, *performances* visuais, músicas, territorialidades outras, obras de arte de artistas racializadas, discordantes das imposições de gênero e sexualidade, como obras do próprio autor, movimentam-se numa espécie de devir *Abya Yala*, adensado por vidas e dissidências nas latinidades. A tese, ao longo das seções, apresenta outra possibilidade narrativa que foge às noções hegemônicas e colonizadas do imaginário estético nas escolas e em outros locais de produção cultural.

Palavras-chave: arte e educação; decolonização; arte decolonial.

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **DECOLONIZATION OF THOUGHT IN ART AND EDUCATION**. 278 f. Thesis (Doctorate in Education) — State University of Maringá. Advisor: Eliane Rose Maio; Co-advisor: Fabiana Aparecida de Carvalho. Maringá, 2021.

ABSTRACT

The present study, in an a/r/tographic character, problematizes the thought in art and education by highlighting the coloniality of power, being, knowledge, gender and the imaginary in the teaching of art and in the poetic and aesthetic perception of knowledge. Imbued with theorizations of Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, María Lugones, Catherine Walsh and feminists from the global south, as well as concepts such as colonization, coloniality of power and decolonization, it presents a debate to think about art and immersed education in hegemonic discourses and narratives and the fabulation of a disobedient curriculum from the resignification of ancestral knowledge, of socially erased bodies and knowledge produced by subalternized groups. Images, frames, visual performances, music, other territorialities, works of art by racialized artists, in disagreement with the impositions of gender and sexuality, as works by the author himself move in a kind of becoming *Abya Yala*, thickened by lives and dissidences in Latinities. The thesis, throughout its sections, presents another narrative possibility that escapes the hegemonic and colonized notions of the aesthetic imagination in schools and other places of cultural production.

Keywords: art and education; decolonization; decolonial art.

Lista de figuras

Figura 1 – As entidades abrem caminhos	16
Figura 2 – Manto de Apresentação	28
Figura 3 – Novena latina	40
Figura 4 – Nhandecy-Eté	43
Figura 5 – Vestindo a novena latina	47
Figura 6 – Lágrima	65
Figura 7 – Sem título	66
Figura 8 – Tirando o Sol da cabeça	68
Figura 9 – Tirando o Sol da cabeça II	70
Figura 10 – Sem título	71
Figura 11 – Sem título	72
Figura 12 – Elementar, a última floresta	80
Figura 13 – Corpo-flor	86
Figura 14 – O nascimento de Vênus e O nascimento da Vênus amazônica....	93
Figura 15 – The Birth of Oshum	95
Figura 16 – Gioconda Kunhã \\\ Mona Lisa Kunhã.....	102
Figura 17 – Performances Fabulosas	105
Figura 18 – São Sebastião	106
Figura 19 – São Sebastião	108
Figura 20 – Mapa de Lopo Homem II	110
Figura 21 – Autópsia	112
Figura 22 – Estátua do Borba Gato em chamas	115
Figura 23 – Beijos do inferno.....	117
Figura 24 – Marco Temporal Não.....	120
Figura 25 – Índia Tupi e Mulher Tapuia.....	122
Figura 26 – Mulher Tapuia	122
Figura 27 – O Índio e a Suaçuapara	124
Figura 28 – Urna funerária antropomórfica	124
Figura 29 – Nossa Senhora de Guadalupe	129
Figura 30 – Abambaé-Lundu Marajoara.....	130
Figura 31 – Our Lady	132
Figura 32 – La Pinchajarawis	133
Figura 33 – La Pinchajarawis	133
Figura 34 – Gracias virgencita de Guadalupe	135
Figura 35 – Bandeira brasileira	140
Figura 36 – De las dos aguas.....	142
Figura 37 – O roubo do manto tupinambá.....	145
Figura 38 – Kahtiri Eõrõ — Espelho da vida	146
Figura 39 – Kahtiri Eõrõ — Espelho da vida	146
Figura 40 – Igreja de San Lorenzo de Carangas.....	149
Figura 41 – Table of Goods.....	151
Figura 42 – Paisagem em um lago com ponte de pedra	155
Figura 43 – Carne à la Taunay	156
Figura 44 – Um jantar brasileiro	157

Figura 45 – Atualização traumáticas	158
Figura 46 – Homens brancos	159
Figura 47 – Filho bastardo	159
Figura 48 – Filho bastardo II.....	160
Figura 49 – Moema	161
Figura 50 – Natureza morta 1.....	162
Figura 51 – Primeira missa no Brasil.....	163
Figura 52 – A primeira missa no Brasil.....	164
Figura 53 – Está visível, mas você vê? — I.....	167
Figura 54 – Flor e chagas.....	169
Figura 55 – Fase de reparo	174
Figura 56 – Antígona.....	175
Figura 57 – A mãe negra.....	178
Figura 58 – mestiçagem	180
Figura 59 – Está visível, mas você vê? — II.....	189
Figura 60 – nkali.....	192
Figura 61 – As entidades miram o mundo.....	195
Figura 62 – A permanência das estruturas	200
Figura 63 – Antropologia do negro I	202
Figura 64 – Sagração I.....	205
Figura 65 – Resistência I.....	207
Figura 66 – Sobreposição da história.....	210
Figura 67 – Maciel.....	211
Figura 68 – Vestido usado em defesa de sua tese	213
Figura 69 – Corpo universal	214
Figura 70 – A negra.....	224
Figura 71 – Túmulo antropofágico.....	224
Figura 72 – Cabeça de negro e Retrato de Mário de Andrade.....	226
Figura 73 – Pajé-Onça hackeando.....	227
Figura 74 – ReAntropofagia	228
Figura 75 – A artista com seus quadros e Velório da noiva	230
Figura 76 – Sem título	230
Figura 77 – Trouxas ensanguentadas.....	235
Figura 78 – Minha Outra Eu	244
Figura 79 – Espinhela caída.....	247
Figura 80 – No antiquário eu negocieei o tempo.....	249
Figura 81 – Sem título	250
Figura 82 – A diluição do Eu	253
Figura 83 – Magia	256

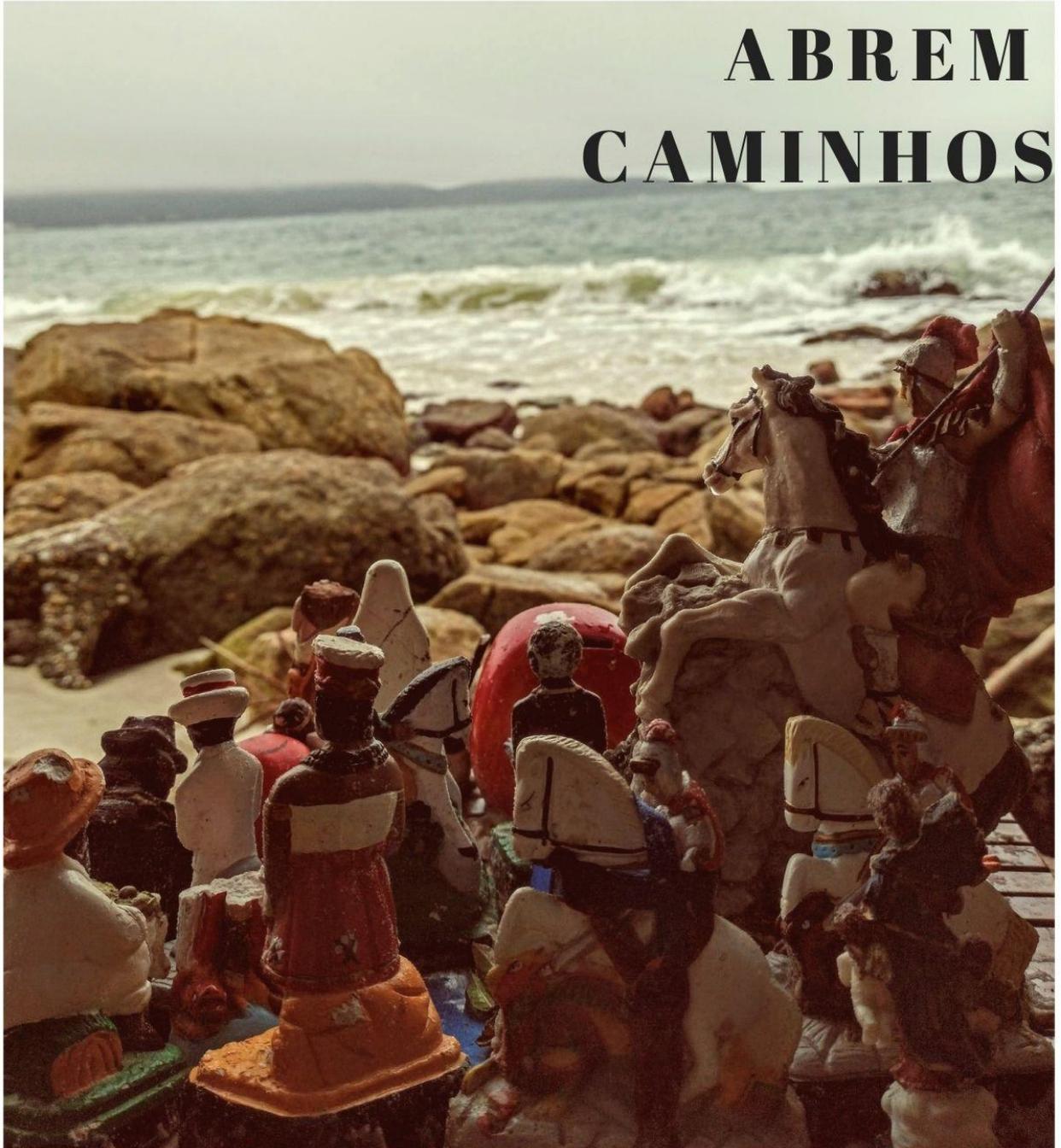
Sumário

INTRODUÇÃO: As entidades abrem caminhos	14
EIXO I SINCRETISMO E FABULAÇÕES DECOLONIAIS	39
1. YMÁ NHANDEHETAMA — ANTIGAMENTE FOMOS MUITAS: UMA BUSCA A/R/TOGRÁFICA	41
1.1 Noções que guiam as epistemologias nesta reza acadêmica	55
1.2 Expurgar o Sol da cabeça em um ritual de memória	69
1.3 Em um ano qualquer, eu assinei uma advertência e hoje penso uma proposta curricular desobediente para a arte e educação	71
EIXO II: LATINIDADES, TEOR TEOESTÉTICO E COLONIALIDADE DO IMAGINÁRIO	90
2. A CONSTITUIÇÃO DA COLONIALIDADE DO IMAGINÁRIO EM <i>ABYA YALA</i>	91
2.1 Âncoras coloniais em <i>Abya Yala</i> : a organização do sistema moderno colonial de extrativismo	99
2.2 Como inverter o mundo pela ótica do currículo desobediente em <i>arte e educação</i>	109
2.3 Autópsia decolonial: destrinchando as carcaças éticas/estéticas e políticas de <i>Abya Yala</i>	115
2.4 Estrangeira em casa própria: re/aprender a língua como um vetor de fuga	136
2.5 Índios, negros e pobres: a constituição racial de <i>Abya Yala</i>	140
2.6 Arte da contraconquista como possibilidades desobedientes na história hegemônica da arte	147
2.7 Regras, normas, moralismo: os contornos violentos da colonialidade na “exótica” paisagem latina	152
2.8 Simbioses negras em <i>Abya Yala</i> : resistência pela cura afirmativa	168
2.9 A colonialidade em suas dimensões: fatores “científicos” do Norte que distribuíram a violência em <i>Abya Yala</i>	183
EIXO III: O MUNDO CONTINUA A DESMORONAR-SE EM RUÍNAS	191
3.nkali: O MUNDO CONTINUA A DESMORONAR-SE EM RUÍNAS	193
3.1 Narrativas críticas ao mito da modernidade	196
3.2 Decolonizando os processos de exclusões da colonialidade nas ruínas latinas	208
3.3 Arte e educação decolonial como espaço perecível de liberdade	216
3.4 O problema da modernidade artística brasileira como exemplificação para decolonizar o pensamento em arte e educação	218
3.5 Herança artística moderna: alinhamento com a educação e nossas contemporaneidades	231
3.6 A lógica arte educativa contemporânea: insistência da colonialidade e resistência pela decolonialidade	238
NOTAS FINAIS — Considerações	243
EPÍLOGO: Carta para eu ler num futuro próximo	254
REFERÊNCIAS	259

INTRODUÇÃO

AS ENTIDADES

ABREM CAMINHOS



AS ENTIDADES ABREM CAMINHOS...

Foi nesse vasto campo de cinzas, de dores, de lágrimas, sob 40 graus, num lugar chamado Brasil, que eu me decidi pela fuga e busquei o mar, precisava deslocar meus pensamentos para outros horizontes, salgar a pele com aquela água benta em abundância, o mar tudo leva, não é? Mas também traz...

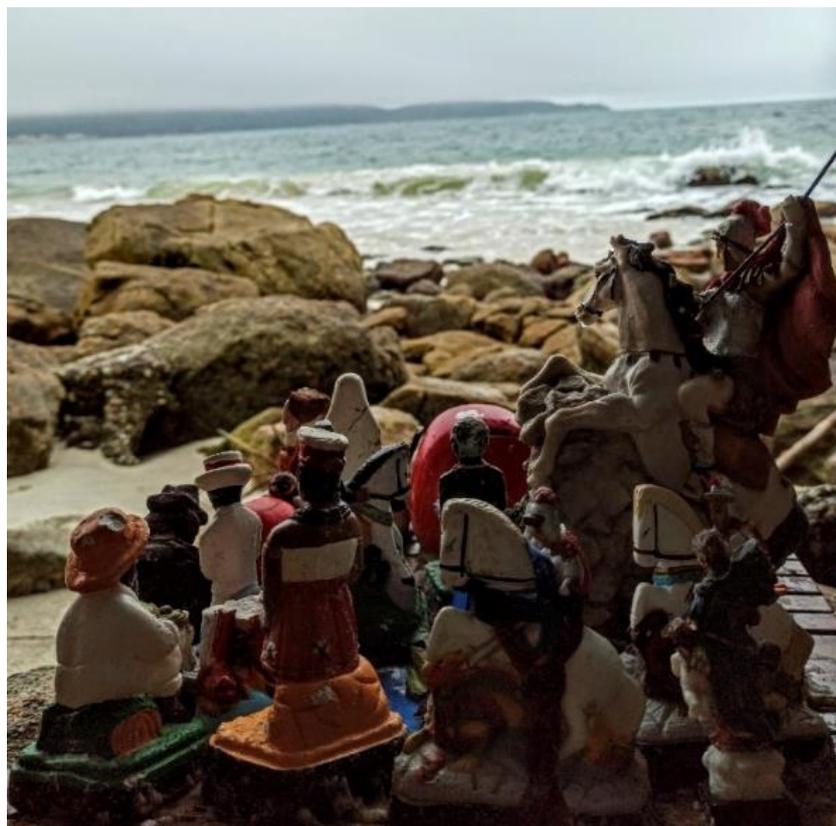
As mesmas águas carregam memórias, e eu amo falar e escrever sobre as anamneses, pois elas ficam à espreita da mente, esperando para serem lançadas ao mundo e desenvolvidas dentro de algum assunto.

Meu avô Reinaldo Gonçalves, um homem negro e bugre, sentava comigo ao redor do antigo fogão a lenha para contar algumas de suas histórias, lapidava-lhes em cada recontagem, atualizando-as, modificando-as, tirando coisas, deslocando cores e cheiros, trazendo detalhes, desmentindo outros. Lembro-me dele sempre nesse lugar da memória, de contar causos, e quantos causos o mar poderia nos contar? Fui capturado pela ideia de que esse corredor de águas banhando as terras do planeta tem muitas histórias, lamentos, sons, ruídos e divindades.

Acordei com o meu companheiro dizendo que tinha encontrado algo para mim na praia e que eu iria gostar. Desço uns 50 metros da casa até a beira das pedras, e ele aponta para uma oferenda de Umbanda (Figura 1), religião de matriz afro-brasileira.

Sou capturado pelas oferendas desde pequeno; nas ruas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, ficava observando os ebôs nas encruzilhadas e os despachos com tantas cores, comidas, animais, nomes, fotos, velas, santas, enfim, uma infinidade de elementos que chegaram a mim como coisa do Demônio, do Diabo e, de certa maneira, discriminadas nos espaços de poder e nas escolas, conforme nos lembra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), ao nos explicar como as práticas pretas, suas religiões, seus atos corporais, seus saberes e suas culturas são demonizadas.

Figura 1 — Maddox, “As entidades abrem caminhos”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista¹

Aquele despacho continha imagens de orixás, Preto Velho, Iemanjá, São Jorge, Nossa Senhora de Fátima e muitas outras mirando para o mar, para o Atlântico, como se estivessem esperando algo. Mas, aqui, traço apenas algumas palavras daquilo que me capturou, e as palavras são limitantes, dissolvidas pela própria vida e pelo olhar, como o sal em contato com a água, diluem-se, misturam-se com o movimento das ondas.

As entidades abrem caminhos! Pensei em silêncio. Talvez, porque, nas andanças da vida, muitas amigas já buscaram ajuda no espiritual por meio de soluções para o amor, o trabalho, a prosperidade, fazendo seus descarregos... eu necessitava que meus caminhos se abrissem, porque cheguei ao esgotamento de viver nesse lugar onde tudo é nomeado pela colonialidade, pela branquitude² e, num gesto de deslocamento, busquei me despirmo daquilo que

¹ “As entidades abrem caminhos” é um registro fotográfico feito pelo autor na região litorânea de Santa Catarina, município de Bombinhas.

² A ideia de branquitude ou brancura não é simplesmente o oposto de negritude, mas uma relação de diferença e estigma, um sistema, um conceito elaborado por meio de discursos e

prende nosso olhar, oculta nossa história, castiga nossas corpas³, apaga nossas memórias.

Meu percurso nos estudos da *arte e educação* iniciou-se no ano de 2008, quando ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Posteriormente, trabalhei com educação infantil, educação especial, escola integral, processos criativos na moda e estágios com artistas contemporâneos e exposições de arte. No ano de 2013 conheci o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade Sexual (NUDISEX), na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e desde então insisti numa pesquisa acadêmica desobediente e criativa na universidade.

Nesse ambiente, me envolvi com o processo de Mestrado em Educação e, no ano de 2015, com orientação da Prof^a. Dra. Eliane Maio e da Prof^a. Dra. Roberta Stubs, fiz imersões para re/pensar a arte urgente e dissidente a partir das discussões do abjeto, do *cuir* e da sociedade contrassexual no contexto educacional. A dissertação é intitulada como “A/R/Tografias urgentes na arte e educação forjando territórios dissidentes” (Maddox GONÇALVES, 2015), na qual já utilizo o método *a/r/tografico* (pesquisa baseada em arte) para ilustrar o meu trabalho.

Encontrei algumas lacunas no decorrer das leituras e nas conversas com colegas e pesquisadoras do mesmo núcleo, que transitavam pelos estudos não hegemônicos e com perspectivas lançadas no campo das decolonialidades e dos Estudos Pós-Coloniais, como Cássia Cristina Furlan, Rodrigo Pedro Casteleira (Pecê) e Lua Lamberti de Abreu; entendi uma necessidade de deslocar minhas ideias e práticas para uma *decolonização do pensamento em arte e educação*. Em encontros, conversações, debates, cursos e reverberações, comecei a traçar um novo risco em minha trajetória acadêmica.

As transmutações, os gestos, os saberes, a arte, as corpas, as línguas, a educação, a tese... Como é complicado pensar num estado de caos. E como escrever em um lugar que ferve? Num momento em que ceifam nossas energias e drenam nossa corpa para alimentar um CISTema⁴ necropolítico? (Achille

narrativas assentadas nas estruturas de dominação no colonialismo e a naturalização do branco como ser universal (Ilka Boaventura LEITE, 2020).

³ Uso a expressão “corpa”, no feminino, dando a pulsão para algo que, reposicionado e reescrito, transgride as forças masculinas da linguagem.

⁴ Utilizo aqui um termo que artistas, acadêmicas, militantes e poetisas usam para se referir a uma sociedade imersa num sistema cisgênero, ou seja, de pessoas que se apresentam e se

MBEMBE, 2018), quero dizer, políticas de morte destinadas àquelas destituídas do estado de pessoa, transfiguradas em corpo-mercadoria, corpo-objeto, que habitam a fronteira de vida/morte, zumbis. A necropolítica de Achille Mbembe (2018) está relacionada à colonialidade do poder, afinal, foi incubada durante a *plantation* colonial e está fundamentada na escravização de pessoas negras.

As políticas de morte sempre estiveram, desde o Brasil Colônia (1530 a 1822), atreladas às corpas consideradas marginais, mas, entre a morte e a urgência pela vida, a fuga se fazia necessária. A fuga sempre foi recorrente entre pessoas racializadas, não brancas, desobedientes de gênero e sexualidades, e/ou entre quem luta pelo fim do CISTema hegemônico secular que assola a vida, o meio ambiente, os sonhos, os desejos e outras realidades que não essa... fugir é um ato também de coragem, pois visa à sobrevivência, e, para traçar a rota de fuga que desenhei até aqui, é preciso compreender o lugar em que estamos e o de onde saímos.

O percurso de negatividade e necropolítica, num âmbito contemporâneo, para as diferenças ganhou contornos mais demarcados após a deposição, em 2016, por meio do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores — PT/2007-2011), ex-guerrilheira e combatente do regime militar pós-1964, sucessora de Luís Inácio Lula da Silva (PT/2003-2010). Sua saída se deu sob forte pretexto discursivo de combate à corrupção, de “reconstrução” da nação e de um forte teor nacionalista impulsionado pelo ódio aos últimos quatorze anos de governo PT e também foi apoiado por setores conservadores da sociedade brasileira e partidos de direita (Ana Lúcia da SILVA, 2020).

A deposição de Dilma foi possível devido à desaceleração econômica brasileira, que, perto de outros países, tardou a acontecer, visto a baixa do dólar e a crise financeira de 2008 com a bolha imobiliária nos Estados Unidos. Além disso, questões como a impopularidade do PT por causa de polêmicas relacionadas ao “Mensalão”, ao “Petrolão”, ao escândalo da “Lava Jato”, entre outras denúncias de corrupção envolvendo estatais brasileiras, políticos, empresas privadas, como a Odebrecht, impulsionaram a mídia brasileira na

identificam com seu gênero biológico e, portanto, dominam as esferas de poder independentemente de sua orientação sexual, por isso, em vez de sistema, seria CISTema.

produção negativa do governo bem como levaram manifestações massivas às ruas.

Dilma Roussef, primeira mulher eleita democraticamente presidenta do Brasil e reeleita para um novo mandato de quatro anos, foi injustamente acusada de crime de responsabilidade fiscal e destituída do poder após a votação de 31 de agosto de 2016. Seu vice, Michel Temer, juntamente com seu partido, na época PMDB⁵, alinharam-se contra a presidenta e iniciaram diálogos com a ala conservadora do Congresso num processo de desmonte das políticas sociais e dos direitos conquistados pela população brasileira desde o século XX (Ana Lúcia da SILVA, 2020).

O avesso ao PT levou à ascensão de discursos “anticomunistas” e “antissocialistas” bem como à baixa dos “direitos humanos” e a um medo de que o Brasil fosse se tornar uma nova “Cuba”. Diante de toda essa ideia baseada em conspiração, o nome de Jair Messias Bolsonaro (deputado federal e ex-militar do exército) despontou juntamente aos *slogans* “Deus, pátria e família”, “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, entre outros verbetes de impacto conectados com o integralismo, o fascismo ou o nazismo, os quais elevaram a sua popularidade dentro da onda massiva de uma população ordenada na busca por “princípios, valores e costumes associados à moral, à religião e ao patriotismo” (Ana Lúcia da SILVA, 2020, p. 197).

Ao ganhar nas urnas no ano de 2019, Jair Bolsonaro foi eleito à presidência do país. O presidente iniciou um intenso desmonte articulado à ideia de “reformas”, leis propostas e algumas já aprovadas como:

— a Nova Previdência, que estabelece idade mínima para se aposentar de 65 anos para homens e 62 anos para mulheres entre os trabalhadores privados (urbanos) e do setor público;

— o sucateamento e a perda da autonomia de ação de órgãos ambientais, como o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO);

— o desmantelamento do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA);

⁵ Não foi um alinhamento unilateral do PMDB. Houve rachas que levaram o partido a adotar uma nova legenda MDB.

- as tentativas de usar verbas do Fundo Amazônia para premiar grilheiros em terras da união;
- a aprovação de agrotóxicos banidos em outros países do mundo;
- a inserção à força de crenças negacionistas em relação às mudanças climáticas;
- as inúmeras tentativas de desfigurar o Código Florestal;
- o Projeto de Lei (PL) nº 490/2007, que propõe a transferência da competência de demarcação de terras indígenas para o Congresso Nacional, entre outras medidas que violam os direitos de usufruto exclusivo das terras indígenas;
- o PL da Grilagem, o PL nº 2.633/2020, que enfraquece os controles sobre a ocupação de terras públicas, abrindo caminho para anistiar grileiros e criminosos ambientais, em especial na Amazônia, assim como favorece a impunidade de crimes ambientais;
- o PL nº 984/2019, que pretende cortar o Parque Nacional do Iguaçu, a última grande reserva da Mata Atlântica do interior do país;
- o PL nº 191/2020, que pretende autorizar a exploração das terras indígenas por grandes projetos de infraestrutura e mineração, ao passo que institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas;
- os cortes significativos de verbas na educação básica, no ensino superior, principalmente nos programas de pós-graduação;
- a implementação de programa para a construção de escolas cívico-militares, nas quais os militares seriam responsáveis pelo aprimoramento de valores (humanos, morais, entre outros), visando garantir a disciplina e a segurança nas escolas;
- fortalecimento do “Escola Sem Partido”, que visa a uma censura generalizada às discussões políticas, à teoria da evolução, ao combate ao machismo, ao racismo e à LGBTfobia nas escolas, entre outras problemáticas.

A lista citada acima está resumidamente curta perto de todo o caos instaurado no país. Na modernidade brasileira, não apenas o agronegócio, inimigo dos biomas, queima tudo, mas também os homens⁶ da política e das

⁶ O texto está construído numa linguagem feminina, é uma decisão política de escrita, quando uso algo no masculino é porque não estou preocupado em isentar a masculinidade de sua culpa;

máquinas comemoram, além de cada hectare destruído, as vidas dissidentes que se vão. Estamos literalmente fritas, imersas num Estado falido, em alinhamento com certas facções religiosas, especialmente as que se articulam à representatividade política nas casas parlamentares (bancada da bíblia), em movimentos como o Escola sem Partido, e contra todas as pessoas dissidentes.

Em 2020 e 2021, as reatividades recrudescem, a covid-19 se alastra, dizima milhares de pessoas, e Bolsonaro potencializa a necropolítica dos grupos subalternizados com táticas de abandono e genocídio da população. Nesse ínterim, a tese foi atravessada por conflitos pessoais e pela dificuldade coletiva de viver num país periférico do capital mundial.

A covid-19, um tipo de doença altamente infecciosa, atingiu o planeta e balançou as estruturas até então tidas como corretas para a manutenção da vida. Até o momento, o Brasil soma mais de 600 mil mortes⁷, estamos vítimas da doença, mas também da condução política diante do problema sanitário global.

Jair Bolsonaro e sua comitiva defendem o uso de medicamentos ineficientes, o não uso da máscara e as aglomerações, fazem piadas das mortes, da ciência, das pesquisas, tudo em contramão ao restante do mundo. Tais fatores, além de aumentarem os óbitos, autorizam uma massa de pessoas a conduzirem narrativas equivocadas para o restante da sociedade e para as redes sociais, delas proveem *fake news* (notícias falsas), as quais descredibilizam instituições sérias que tentam, neste sufoco, amenizar as dores de milhares de famílias.

Graças ao bom senso de alguns governadores, vivemos um bom tempo de isolamento social. Escolas e outros espaços de grande circulação de pessoas ficaram fechados por mais de um ano e meio. A pandemia global resultou em aulas, exposições, seminários, entre outras atividades educacionais, realizadas por modo remoto, ou seja, quem tinha um computador e internet estava amparada para acessar o novo sistema educacional ofertado.

A crise sanitária abriu frestas ainda piores no sistema capitalista, pois deixou à mostra um abismo social gritante. Alunas e alunos com celulares sem câmera ou com internet emprestada da vizinha tentavam acompanhar as aulas.

nesse sentido, quando “o homem”, o “masculino” aparece no texto, ele estará numa posição de: o usurpador, o criador de epistemes, o colonizador.

⁷ De acordo com o site: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 out. 2021.

Muitas crianças, adolescentes e acadêmicas desistiram dos estudos por falta de material e espaço adequados. Além disso, as demandas de estudar em casa eram maiores, com a família por perto, obrigações de rotina e muitas vezes apenas um aparelho para toda a família usar, ou nenhum.

Com uma educação sem verbas devido aos constantes cortes do governo federal, agora também rastejante por causa do colapso sanitário e lidando com todo tipo de censura moralista vinda dos apoiadores de Jair Bolsonaro (Sem Partido) e/ou de pessoas aliadas a alguma ideologia religiosa, a escola se mostra cada vez mais em ruínas, com um grande número de pessoas sem acesso ao sistema ou atrasadas em sua formação básica.

Os abalos no direito à educação pública, gratuita e de qualidade e a indeterminação do papel social da escola contribuem para que mais pessoas, especialmente as capturadas pelo pânico moral gestado pelo caos econômico e pelas moralidades, caiam em discursividades perigosas, construídas pelos grupos hegemônicos masculinistas, brancocêntricos, preconceituosos, religiosos e racistas.

Isso não significa que quem está na escola não está livre das capturas coloniais, mas, ao menos as instituições em que circulam saberes continuam sendo espaços de possibilidades, insurreições e debates, sem falar que estamos amparadas por políticas educacionais que deram e dão visibilidade aos grupos sociais invisibilizados pelo paradigma ocidental e europeu, como a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que trata da obrigatoriedade da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Assim, houve alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), tornando, desse modo, obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de história, arte e literatura, objetivando a educação para as relações étnico-raciais.

Temos também o Plano Nacional de Educação (PNE), que garante a aplicação das leis acima mencionadas, como também insiste na execução da

Resolução nº 2/2015⁸ (BRASIL, 2015) sobre a formação inicial e continuada de professoras em relação às diferenças que acessam as instituições de saberes.

A escola, a universidade e locais como museus, exposições de arte, teatro, entre outros podem contribuir para o suleamento de novos modos de produção de saberes e conhecimentos no pós-pandemia, e podem valer-se dos mecanismos legais já existentes e criar mecanismos outros para pensar as diferenças e as dissidências prejudicadas socialmente.

Talvez, penso, seja necessária a recriação de novos projetos de sobrevida, de assentamentos a partir das ruínas que emergem dos nossos desgastes, esgotamentos, processos coloniais e processos de rompimento com as lógicas servis.

Esta tese é atravessada por esse pensamento de reposicionamento de nossas corpos, territórios, imaginários, saberes e resistências. Pela problematização da arte e educação, ela desenha uma proposta de raciocinar por outro caminho, por outras águas, pela busca da ancestralidade e, com intelectuais, artistas e pensadoras articuladas ao pensar o sul global, de outras bio-logias, ou seja, lógicas para a vida biológica e social pautadas nos saberes ordinários (Fabiana Aparecida de CARVALHO, 2018), dissidentes, na compreensão dos processos de racialização, nas cosmologias indígenas, negras, nas desobedientes de gênero e sexualidades e na afirmação radical da existência dissidente.

Que as entidades abram caminhos! Em minha imaginação, elas miram o Atlântico como se buscassem reivindicar toda dor, sofrimento e apagamento das corpos outras, uma espécie de vingança. Eu gosto da leitura de vingança e da raiva, pois, como Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020) sugere, o retorno de desobedientes de gênero, entre outras menosprezadas, para dentro da escola, como é meu caso, carrega traços de um certo acerto de contas com esse lugar. Quando as corpos retornam para a instituição de ensino como docentes, colaboradoras, bibliotecárias, merendeiras, entre outros cargos, uma inversão de poderes e de figuras ocorre, e isso somatiza para transgressões e transmutações no CISTema.

⁸ Essa resolução foi revogada pela 02/2019 (BNC-formação) que retrocede em relação à uma série de elementos da 02/2015.

Consolidada num projeto moderno de disciplinamento, a escola, como se organiza, tornou-se uma instituição de sequestro (Michel FOUCAULT, 2008) de corpos e subjetividades, colonizando-nos em função de saberes eleitos por grupos hegemônicos, conteúdos curriculares, estabelecendo epistemes serventes à instituição de uma verdade única, mas “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 2009, p. 105), e a escola se alinha a uma reconstrução de outras ruínas.

Considerando esse aspecto, posso manifestar uma certa rejeição à escola normativa, e um alinhamento com as resistências que surgem no seu interior. Sem dúvida, entre outros motivos, esse é um fator desdobrador para eu pensar um deslocamento do pensamento cristalizado em *arte e educação* bem como os mecanismos atrelados à heterossexualidade, à branquitude europeia e estadunidense, ao adestramento e à vigilância de nossa educação e sentidos estéticos.

Convido você, leitora, a pensar comigo esse lugar da escola e de outros espaços institucionalizados do saber, tais como: museus, galerias, institutos e universidades, associando-os à ideia de repelir um sistema-mundo forjado para representar a vida de povos não hegemônicos e suas representações simbólicas e estéticas como objetos de curiosidade, estudo, dissecação ou, ainda, como saberes relegados ao esquecimento e nominados, quando se deseja retirar seus pesos ontológicos, como: artesanato, objeto antropológico, peça de valor cultural, enfeite, bibelô ou o exotismo não cabível na história hegemônica, na contemporaneidade, nas concepções estéticas ocidentais, no norte global e no “cubo branco” (Brian O'DOHERTY, 2002, p. 7).

Entendo que, dentro da vasta conceituação e significação para a arte, há algumas vertentes resistentes a deslocar nossos sentidos para as materialidades produzidas nas trincheiras. Alinho-me ao pensamento de Maria Aparecida Bergamaschil e Dannilo Cesar Silva Melo (2018) para situar essas estéticas decoloniais. Analisando os modos de vida de indígenas guaranis e suas interações com instituições não indígenas, as autoras destacam a lógica originária pautada pelos saberes ancestrais ou da tradição na construção de modos de vidas e estéticas próprias.

Nessa acepção, percebem-se algumas expressões culturais e elementos estéticos numa complexa rede de ações, contextos, concepções e produções relacionadas à formação da pessoa e de sua integralidade na tradição, mas uma tradição que se desloca, não cristalizada em si mesma.

É essa tradição movediça, transmitida, o elo entre a individualidade e a coletividade, o referencial de um pertencimento coletivo, que não separa o fazer artístico do fazer utilitário, o bonito das coisas materiais ou das pessoas. Logo, as concepções de beleza, de estética ou do que chamaríamos de arte estão ligadas ao existencial, à tradicionalidade transitória e à ancestralidade da vida originária ou dos saberes resistentes.

No contato com as escolas e artefatos culturais não originários, as produções de certos grupos, certamente, continuam sendo rechaçadas por não se encaixarem nas formas e apreciações eleitas como significativas para uma nação ou para a formação educacional e estética de suas habitantes. Esse também é um dos motivos da separação de uma arte considerada oficial das artes classificadas populares. Por outro lado, as corpas subalternizadas também não desejam se encaixar dentro dos conceitos ocidentais e dentro de um sistema-mundo que não lhes corresponde simbolicamente; afinal, são epistemologias inseridas em contextos de outras compreensões do artístico.

Os artefatos culturais (obras de arte como quadros, fotografias, músicas, danças, poesias, revistas, objetos tridimensionais, entre outros) produzem representações e difundem pedagogias culturais (ensinamentos). Para tal, alinho-me ao conceito de pedagogia cultural acionado a partir de referenciais dos Estudos Culturais em Educação, de Paula Deporte Andrade e Marisa Vorraber Costa (2017, p. 49), compreendidos como uma “ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos”. Sobre esse contexto educativo, Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 88) assume o entendimento de pedagogia cultural como “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido — em conexão com relações de poder”, além de coordenar formas e modos de transmitir valores, representações e conceitos a partir de meios como museus, galerias, obras de arte, cinema, revistas, entre outros.

As representações e as pedagogias culturais podem afirmar a colonialidade no espaço escolar e/ou construir caminhos para uma arte e

educação ancorada nas pedagogias decoloniais (Ana Lúcia da SILVA, 2018). As representações produzidas pelos artefatos culturais correspondem, a partir dos Estudos Culturais, a “[...] formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características” (Tomaz Tadeu da SILVA, 2000, p. 97).

A partir dessa percepção, o processo de decolonização desliza sobre as linguagens visual, auditiva, corporal, material, imaterial e artística, hierarquizadas no Ocidente por intermédio das verdades não pertencentes aos grupos colonizados e minoritários, e as desconstrói. Assim, podemos compreender a arte hegemônica como uma invenção, como uma ficção revelada no projeto colonial moderno.

Talvez, eu esteja transitando por uma zona de perigo ao assumir essas proposições; não desconsidero que, na armadilha da linguagem e de seus limites, o pensamento possa, novamente, ser capturado pelas estruturas e significados culturais coloniais. Dessarte, é bom dizer, não estamos lidando com algo capaz de ser desfeito de uma hora para a outra; para tal, precisamos pensar as estruturas! Então, gostaria de chamá-la a vir comigo, percorrendo esse território arriscado no qual *arte e educação* podem ter conotações ambíguas, ora do gueto, ora do colonizador, ressaltando que o mais significativo, para a minha investigação, é o respeito para com as epistemes das margens.

Como alguém que vive e pensa a partir das margens, em meus devaneios e proposições de artista e pesquisador, com os pés encharcados pela água salgada e sob a mira das entidades, pedi ao mar as respostas advindas da diáspora latina e atlântica. Pedi a abertura dos caminhos e o apontamento dos percursos às entidades ancestrais, pois de que modo eu poderia pensar os territórios da arte e educação na colonialidade, sem cair na armadilha do pensamento hegemônico, senão abaixando a cabeça e pedindo licença/permissão à ancestralidade? Senão discutindo as questões geográficas, geopolíticas, geopoéticas e identitárias forjadas pelos saberes modernos espalhados ao sul do mundo?

Como podemos nos deslocar para fora da colonialidade se chamam o lugar habitado por nós de subalternidade? Margem? Gueto? Terceiro Mundo?

Aqui, como em um estado de guerra, vou denominá-lo trincheira. E assim penso a escola-trincheira, as corpas-trincheira, a arte-trincheira... uma tese-trincheira...

As trincheiras são fossos ou escavações feitas no solo, cuja profundidade e parapeito servem como abrigo às combatentes (Márcia Seabra NEVES, 2018). Suas fileiras se desenham na terra em curvas, retas, encruzilhadas, todas alocadas, combatendo, algumas morrendo, outras resistindo, desejando ficar, lutar e permanecer.

Não vivemos apenas nas margens, vivemos na América Latina, ou *Abya Yala*, como chamavam essa terra os povos originários da língua Kuna. Tais palavras significam terra viva (Catherine WALSH, 2013). A expressão está sendo utilizada como sinônimo do conceito tardio de América e, para além, compõe o eixo de construção político-identitário-discursivo de movimentos indígenas e povos originários.

Esse nome originário de América é resgatado para se pensar a desconstrução de algumas narrativas universalizantes acerca dos processos de arte e educação que nos educaram e nos colonizaram. Junto a ele, conecto-me a alguns estudos sociais, educacionais, políticos e culturais de vertente decolonial que nos auxiliam a compreender as maneiras de agirmos como educadoras e artistas resistentes aos processos de colonização deste canto do globo.

Tivemos e temos que cavar trincheiras neste solo para sobreviver, levantar as nossas corpas e encarar o mundo, buscando em Exu — orixá mensageiro das deusas, aquele que fende nossos caminhos nas encruzadas das trincheiras —, nos rituais indígenas e em suas pinturas de guerra, nos funerais, nas benzedeadas, em suas ervas e na força da dor da outra a possibilidade de escuta, prece, promessa e futuro.

É nesse local de trincheira que esta tese ganha pulsão, numa *performance* de escrita habitando as contradições da colonialidade, como sobrevivente de um estado latente e genocida sem piedade para aquelas que resistem e insistem na sobrevivência, num combinado de não morrerem sem antes derrubar as narrativas e epistemes de usurpação.

A escrita, nesse lugar de lutas, nasce de minhas mãos suadas junto às conversas com minhas orientadoras, de noites de escrita e diálogos com amigas,

grupos de pesquisas, alunas, leituras, com o pensamento atrelado às políticas e aos gestos de mortes praticadas nesse lugar sob o estatuto biopolítico.

Esta escrita se concebe nas valas da trincheira *Abya Yala*, onde nossas corpas utilizam-na como armadura, na forma de proteção, de um manto, como o manto de Arthur Bispo do Rosário (Figura 2).

Esta tese está carregada de materialidades das dissidentes, marginalizadas e sulistas, num movimento a/r/tográfico com imagem, escrita e lamentos se cruzando. Nesse aspecto, a escrita com imagem se apresenta diante dos olhos, deslocando os pensamentos e vai acontecendo nos intervalos, nas interrupções físicas e imateriais que espaçam o pensamento das pessoas leitoras.

Figura 2 — Arthur Bispo do Rosário (frente e verso), “Manto de Apresentação”, [entre 1960 e 1989]



Fonte: Anjos (2003, on-line)⁹

Como o manto de Bispo (Figura 2), um emaranhado de elementos, expressões arranjadas em diferentes composições e figurações, um modo de proceder que diz de uma pedagogia cultural decolonial, a ideia é criar situações de saberes que se dão entre as trocas coletivas com artistas e autoras latinas, como María Lugones, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Megg Rayara de Oliveira, entre outras, e com saberes ancestrais das bichas, das travestis, das lésbicas, das ciganas, das indígenas e, também, pelo não

⁹ Fonte: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2012/11/bispo-do-rosario.html

entendimento, pois as autoras acima mencionadas me oferecem um conjunto de categorias para pensar e possivelmente fazer o mundo de outra forma.

São epistemes expoentes de elementos centrais que constituem linhas de argumentação, mas também deixam abertas interrogações diante de alguns elos. Esses não entendimentos deslocam percepções e críticas radicais às bases do pensamento, desintoxicando-me das práticas seculares ensinadas a mim como corretas, justas e modernas.

Nesse local de escrita e poéticas, palavras e imagens mobilizam, ressignificam e provocam como se articulassem num devir, em transmutação. Na trincheira em que a tese vem sendo forjada, cada saída apresenta uma nova entrada.

Nesse percurso de diálogo com possibilidades de compreensões artísticas decoloniais, apresento epistemes de um pensamento fronteiro do Sul e artefatos poéticos de artistas como Rosana Paulino, Carolina Veslaquez, Rodrigo Pedro Casteleira, Ayrson Heráclito, Mateus Aleluia, Luana Vitra, Leona Vingativa, entre outras que conversam com marcas pessoais e coletivas pensantes do sistema-mundo (Immanuel WALLERSTEIN, 1974), letras de música e memórias, alocando-as em outras cosmologias, em um espaço problematizador da *arte e educação* para, sobretudo, tentar circunscrever, num movimento polissêmico, figurando na iminência e imanência dos firmamentos, das decolonialidades, das enunciações, práticas, interesses e narrativas de poder.

A tese estabelece como escrita uma posição vislumbrada por meio da a/r/tografia dos becos e encruzilhadas. Decolonização da arte e educação associa-se a um ato de reivindicar o prejuízo que certos conhecimentos assumem ao se posicionarem de modo superior a outros. Essa questão pode ser pensada sob dois aspectos do espectro, sendo um por quem trabalha nas oficinas dos saberes superiores e o outro por quem atua nas trincheiras com os saberes subalternos (Walter MIGNOLO, 2003a).

É nesse sentido que tenho como objetivo problematizar o pensamento em *arte e educação* a partir das teorias decoloniais, evidenciando a colonialidade no ensino de arte e na própria poética e construção artística.

Não entendo o ensino de *arte e educação* como algo atrelado somente ao lugar da escola, mas a todos os espaços pelos quais ela atravessa, como a

universidade, o museu, a galeria, os processos curatoriais, as exposições, as mediações, as artistas e a própria obra. Não podemos isentar a *arte educação* dessa culpa, pois ela emerge nesses territórios com propósitos fundados, vindos pelo Atlântico, juntamente de outros projetos genocidas que a alimentaram e sustentaram seu discurso.

Sem adentrar, nesse momento, num rigor historiográfico, posso dizer, juntamente à pesquisadora argentina Maria Eugenia Borsani (2012), que, nos últimos anos, no palco das pesquisas em humanidades, começou a aparecer uma série de conceitos, tais como: colonialismo, colonialidade, descolonização, decolonialidade, além de várias combinatórias, a saber: teorias pós-coloniais, perspectiva decolonial, discurso colonial, virada decolonial.

Esses conceitos não estão somente ligados às histórias de conquistas e invasões, às narrativas de colonos e colonizadas, mas estão adquirindo outros sentidos e perpassam por reflexões em um espectro muito amplo e fora do disciplinamento das áreas de conhecimentos, como arte, história, pedagogia, biologia, entre outras, como uma espécie de cruzamento transdisciplinar enriquecedor. Como resultado de um trabalho intenso entre as comunidades acadêmicas, intelectuais, artísticas e de militância de *Abya Yala*, esse corpo conceitual, com categorias e formas de argumentação, tem incidido sobre diversas pesquisas como modo de pensar um mundo outro.

Em termos problematizadores, não se deve confundir o colonialismo (uma forma de dominação político-administrativa correspondente a um conjunto de instituições, metrópoles e colônias) com a colonialidade, pois, segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), esta se refere a um padrão de poder global mais abrangente e profundo, a uma colonialidade do poder. Concluído o processo de colonização, a colonialidade permanece vigente como esquema de pensamento e marco de ações que legitimam as diferenças entre pessoas, sociedades e conhecimentos. Para dizer em outras palavras, o colonialismo tem sido uma das experiências históricas constitutivas da colonialidade, mas esta não se esgota no colonialismo sem que se operem inclusões em nosso presente.

Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007), pesquisadores colombianos, entendem a descolonização como um conceito utilizado para

transgredir o epistemicídio¹⁰, ou seja, a morte de saberes e conhecimentos forjados pelas corpos colonizadas. A decolonização é ímpar na reivindicação e na desconstrução de certos discursos acadêmicos e políticos, uma vez que *Abya Yala* foi inserida em um projeto colonial moderno, e a colonialidade global transformou as formas de domínio manifestadas pela modernidade.

Desse modo, decolonizar é condensar uma postura de insurgência política epistêmica em busca de refazer, limpar, desmontar a trama da modernidade-colonialidade e, por sua vez, lançar possibilidades para cenários negados pela lógica moderna, proporcionando uma perspectiva não apenas epistêmica, mas ética-estética-política, que tenta se desfazer dos saberes consagrados do pódio europeu com os seus critérios de validação e legitimação de conhecimentos e saberes.

Portanto, decolonizar sugere uma posição diferente diante de conceitos centrados no logotipo orientador das práticas acadêmicas, artísticas, poéticas e pedagógicas. Isso remonta também a um afastamento do universalismo nascido na cena europeia e estadunidense, uma ficção que, ao mesmo tempo, desenvolveu teorias estratificantes das populações em escala planetária e a teoria da racialização pela imposição de avaliações racistas derivadas de argumentos sustentados pela filosofia moderna; significa, então, uma epistemologia outra, nascida nas trincheiras de *Abya Yala*.

Desdobrar-se sobre um campo em transmutação — acadêmico e de militância — direcionado à *decolonização do pensamento em arte e educação* é desafiar os conhecimentos constituídos no cerne da colonialidade, é adentrar um território de discursos efêmeros, buscando tanto o *devir artista* quanto um *devir docente*.

Embora imerso nesse ambiente de *arte e educação*, os encontros na trincheira nunca são pacíficos e alternam minha subjetividade para outros lugares, lançam minhas dúvidas no abismo da ignorância e, assim, sou puxado novamente, nesse jogo de pensamentos moleculares, num movimento por instâncias menores.

Como sugere María Lugones (2014), nesse território arte educativo decolonial, as subjetividades ativas causam abalos infrapolíticos, constituindo

¹⁰ O conceito “epistemicídio” foi cunhado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses no livro “Epistemologias do Sul” — cf. referências.

significados, saberes e novos *devires*, recusando aquilo que vem da hegemonia branca, heterossexual e colonial. De qualquer modo, essas ações não possuem um estado final, estão sempre em transmutação, transformando algo ou alguém.

De modo genérico ao abordado nesse momento inicial de apresentar o trabalho, a *decolonização do pensamento em arte e educação* tem, em seu lócus, outras nomenclaturas que arrastam consigo conflagrações e compreensões atravessando sua flexuosa e multívoca elaboração.

De modo a criar estratos do território de onde falo, busco uma negociação coletiva com as autoras, as epistemes do Sul, a arte, outras narrativas e linguagens que fizeram parte desse intenso caminho de pesquisa/criação e subjetivação/subjetividades; enfim, sinto a necessidade de, como sugere Fabiana Aparecida de Carvalho (2018), ao me posicionar, apontar os deslocamentos pelas territorialidades acadêmicas, discursivas, culturais, ideológicas e demarcar na trincheira o ressoar das gargantas em estado de sobrevivência, num gesto de ouvir, perceber, alterar e mover-me por este Estado moderno que nos assombra e nos mata.

Assim sendo, para efeito de uma contextualização, os pilares que sustentam aquilo que é chamado de modernidade são o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo. Este é uma espécie de configuração moderna da matriz do poder articulado — como bem aponta Denise Ferreira da Silva (2017), pensadora negra do campo da arte e dos Estudos Pós-Coloniais — com relações de poder gramaticais inculcadas em princípios e procedimentos de conhecimentos e saberes atrelados aos conceitos, às categorias e às arquiteturas jurídico-econômicas vinculadas às práticas e aos métodos.

Da organização da modernidade, deriva uma força como necessidade, a qual se torna critério para a figuração do poder e da verdade, além de operar pela separabilidade, pela sequencialidade e pela determinação. É nesse ambiente, evidenciado nas trincheiras de *Abya Yala*, que a violência transgride as segregações impostas pelos pilares ontoepistêmicos modernos e o capital global mostra-se sustentado pelo valor total de expropriação do trabalho escravo e das terras nativas.

Esse projeto colonial estrutura e mede relações entre humanos e sub-humanas; os humanos são cisgênero, europeus, brancos, heterossexuais com a descendência demarcada em seus privilégios; as sub-humanas são todas as

habitantes da trincheira, não se assemelham com as características estrangeiras e estão categorizadas como Outras.

Das velas de *Abya Yala*, Ailton Krenak (2019, p. 12), líder indígena, ambientalista e escritor brasileiro, exclama: “*somos mesmo uma humanidade?*”. Como explica María Lugones (2008), nem todas partilham do mesmo espaço-tempo de humanidade, as corpas são lidas como pessoas, mas o aspecto de humanidade é somente destinado às brancas, estas constroem um percurso ontoepistemológico alocado no centro do mundo em relação ao poder. Não à toa, estou debruçado sobre a *arte e a educação*, as quais são áreas e categorias criadas pelos colonizadores e impostas nestas terras com o intuito de modernizar, educar, passivizar as corpas e encaixá-las como serventes do corpo branco. Tenho a intenção de, por meio da análise problematizadora do texto, provocar abalos sísmicos dentro dessa lógica poética e de saberes.

Corpas faveladas, indígenas, desobedientes de gênero e sexualidades, refugiadas, de becos, morros, zonas fronteiriças, manicômios, prisões, campos de concentração, todas que, há séculos, têm seus saberes, belezas, artes, religiosidades, modos de existir e transitar negados pela humanidade moderna.

Lanço-me na escrita desta tese por reverberações iniciais que atravessam minha subjetividade e minhas subjetivações, utilizo a primeira pessoa do singular para escrever; isso, a meu ver, não compromete ou impede o rigor com o objetivo da pesquisa, pois entendo que tenho lugar social no mundo, de autonomia e, pelo fato de ser uma pesquisa a/r/tográfica, o processo de singularidade e minha construção como professor/artista/pesquisador precisa aparecer não somente com poéticas e experimentações artísticas, visuais, mas com outras possíveis traduções de cunho pessoal.

Essa a/r/tografia não se trata de um manual de ética para a branquitude, a academia, as pessoas brancas ou não brancas consumidas pela hegemonia, mas trata-se de rabiscar, com imagens, palavras e ladainhas, no choro das vozes cansadas, a busca por cuidar dos traumas coloniais que atravessam a carne política das corpas de *Abya Yala*, carne composta de lembranças, resistências, cosmologias, suturas, carne-matéria, que existem e nos compõem.

A tese não está organizada por seções, mas por eixos; nesse sentido, não me proponho a manter uma linearidade histórica, hegemônica, datal, organizacional e normativa de continuidade. Cada eixo corresponde a alguma

necessidade, anseio, correspondência, tem-se a necessidade de ir e voltar no tempo, por isso os eixos funcionam como partes, que ora dialogam com elementos abordados no eixo anterior, ora correspondem a uma discussão nova.

No Eixo I, intitulado “Sincretismos e fabulações decoloniais”, inicio convocando as memórias das muitas que fomos um dia em *Abya Yala*. Para isso, abordo as novenas (encontro de orações) que duravam nove dias e eram realizadas em minha casa e nas vizinhanças durante certos períodos do ano, bem como rituais e simpatias provocadas dentro desses espaços de fé, que se diziam cristãos, mas nada tinham a ver com os dogmas pregados pela cristandade. Estavam, as mulheres da minha convivência, inseridas num processo sincrético, que, hoje, leio como resistências e fabulações (Dodi LEAL, 2021) desarmantes do *design* colonial.

A partir dessa relação fabulosa, adentro o contexto feminista decolonial com diálogos de Luciana Ballestrin (2020) a fim de remoer o modo como minha latinidade bicha de artista, professor e pesquisador foi se moldando/fabulando em *Abya Yala* e sendo vinculada à área de *arte e educação*, da qual faço parte e em que me inscrevo. Apresento um redimensionamento geopolítico-estético numa novena de tramas, nós e sincretismos, na qual os acontecimentos se invertem, e o mapa torna-se outro, portanto, a/r/tográfico, ou tese.

Mais que a caminhada metodológica, apresento teorizações e obras de arte situadas no campo de lutas da *arte e educação decolonial*, problematizo, para além dos espaços de saberes em que a educação funciona e é acionada como ação educativa, museus, galerias, universidades, lugares de saberes e pedagogias culturais que delineiam *Abya Yala* como a conhecemos.

Ao apostar em um texto híbrido, a/r/tográfico e organizado a partir de representações, imagens, poesias, artefatos culturais, sou levado a rasurar o currículo de *arte e educação* hegemônico. Crio, a partir de autoras, uma crítica às relações de poder impostas pelas colonialidades — do poder, ser, saber, gênero e imaginário dentro desse currículo normativo.

A partir da vertente decolonial do pensamento, do prospecto do grupo Modernidade/Colonialidade, localizo mais especificamente a crítica ao sistema de pensamento e investigação do norte global e aos modos de ruptura com os saberes eurocêntricos e estadunidenses, ou seja, a crítica à modernidade,

também imersa nas constituições dos saberes e das subjetividades autorizadas nos espaços de ações educativas.

Diante dessa fabulação sincrética e metodológica, proponho, em sintonia com Paulo Freire (2000), Maldonado-Torres (2016), Catherine Walsh (2005), Dodi Leal (2021) e Castiel Vitorino Brasileiro (2021), no sentido de uma educação política, crítica e subversiva, um currículo desobediente em *arte e educação*. Se os espaços educativos tornam-se campos de batalha e o currículo, um artefato cultural desejado e legalizador de práticas disciplinares, colonialidades e ensino no chão das instituições, a proposta desobediente em arte criaria, então, um espaço perecível de liberdade ou um lugar possível para uma *arte e educação* questionadora da hegemonia, da transmutação, da transfiguração, da cura e da contestação.

No Eixo II, apresento “Latinidades, teor teoestético e colonialidade do imaginário” como uma constituição de noções artísticas, políticas, educacionais e culturais da Europa, as quais, se utilizadas como linhas de fuga para o ensino e o aprendizado nos espaços educativos, podem abrir e possibilitar a criação de espaços perecíveis de liberdade por meio de um currículo desobediente em *arte e educação*. Não se trata de uma digressão histórica, hegemônica ou universal, mas sim de uma compilação de questionamentos e ressignificações caras às corpas latinas do sul global, produtoras de saberes potentes para se pensar a constituição e também a cura da colonialidade do imaginário.

A cura proposta pela criação de um espaço perecível de liberdade nada tem a ver com o ideal iluminista de purificação, mas sim com o expurgo, o desconcerto, uma experiência desviante radical das possibilidades e capacidades coloniais de compreensão para um deslocamento epistemológico outro.

Ainda dentro deste eixo, ao apresentar a constituição da colonialidade do imaginário, eu questiono como tais crônicas normativas adentram os currículos e os demais artefatos culturais. Interpele como a história da *arte e educação* produziu/produz e dissimulou/dissimula, de acordo com Chimamanda Ngozi Adichie (2017), uma história única, perigosa, insidiosa e ocultadora de outras narrativas e pertencas. Para chegar a possíveis respostas e numa posição de construir saberes que podem ser utilizados no currículo desobediente em *arte e educação*, discuto a organização do sistema colonial moderno extrativista, bem

como a logística de pensamento hegemônico juntamente às narrativas subalternas de resistências, ou seja, fala-se da história deles, mas com o contraponto enquanto vertente de acionar outras verdades.

Ainda, em se tratando de raciocinar a partir de um espaço perecível de liberdade, da *decolonização do pensamento em arte e educação*, abordo as estéticas que embarcaram pelo Atlântico nas mentes humanas em direção à *Abya Yala*, as violências imaginárias constituídas nas noções de representação da Outra, bem como os princípios hegemônicos de como uma ordem social deveria funcionar para ser concebida como “adequada” aos padrões modernos de convívio entre as pessoas, de organização e visão do mundo, muito presentes nas pedagogias culturais, nos artefatos e nos currículos. Em contrapartida, aciono, a partir da leitura de desobediência epistêmica de Walter Mignolo (2017), uma lógica de como inverter o mundo pela ótica do currículo desobediente em *arte e educação*, pensando o mapa/lugar/território distante daquele projetado e ilustrado para nós enquanto geografia.

Apresento a ideia de atuar em uma “autópsia decolonial”, destrinchando as carcaças éticas/estéticas e políticas de *Abya Yala* e evidenciando todas essas cartografias visuais, epistêmicas e subjetivas compreendidas como teoestética, conectadas à colonialidade do ser por meio da colonialidade da imaginação e de seus produtos.

Questões da arte da contraconquista como possibilidades desobedientes na história hegemônica da arte, regras, normas, moralismos, as simbioses negras em *Abya Yala* e os fatores “científicos” do Norte que distribuíram a violência nas latinidades denunciam, juntamente de artistas desobedientes, uma outra “verdade” que não as do norte global.

No último eixo, o III, alinho-me ao título: “O mundo continua a desmoronar-se em ruínas”. Nesse momento, evoco o *nkali*, uma palavra da tribo *Igbo* que, traduzida por Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 3), pode ser entendida como “ser maior do que o outro”. Nossos mundos econômicos, políticos, culturais e subjetivos também são definidos pelo princípio do *nkali*, ou seja, estão relacionados a como as histórias são contadas, lidas, ilustradas, evocadas e de quantas formas elas se instauram; desse modo, escolhi recontar algumas histórias sobre as ruínas do mundo.

Início com a lenda de *El dorado* como metáfora para pensar *Abya Yala* enquanto projeto para a colonialidade. Perpasso, então, por outras histórias, como as críticas ao mito da modernidade e o uso do conhecimento pela matriz colonial do poder como mediação para a ontologia do mundo. Reconto outras histórias a partir de uma perspectiva desobediente, criando, portanto, espaços percíveis de liberdade ao re/pensar os processos de exclusões da colonialidade nas ruínas latinas, a sequência de nós histórico-estruturais e a *arte e educação decolonial* como projeto para reivindicar outras narrativas, por ora, excluídas.

Ainda no Eixo III, apresento uma versão sobre o problema da modernidade artística brasileira como exemplificação para *decolonizar o pensamento em arte e educação* e a herança artística moderna alinhada com a educação e nossas contemporaneidades. Dentro de uma lógica arte educativa contemporânea, entendo as disciplinas curriculares científicas como guardiãs da colonialidade do conhecimento. A decolonialidade do conhecimento implica uma mudança de direção e um deslocamento na geografia da razão, que começa a prestar atenção à colonialidade da emoção.

Decolonialidade significa abandonar a colonialidade; portanto, a questão é como usar as disciplinas curriculares hegemônicas para avançar nos projetos decoloniais e não como usar a decolonialidade para avançar nos projetos disciplinares. Uma pesquisa sobre arte colonial não é necessariamente decolonial, mas pode ser uma investigação da arte, de sua história hegemônica, de sua *arte e educação*; assim, seria decolonial à medida que ajuda a denunciar as cumplicidades entre *arte e educação* e colonialidade do conhecimento. A arte, em particular, é um caso mais amplo, que cobre todas as disciplinas da organização ocidental do conhecimento; contribuições nesse aspecto decolonizam o conhecimento (Walter MIGNOLO; Rolando VÁZQUEZ, 2017). Portanto, a tese contribui para que educadoras e interessadas, a partir da apropriação de suas proposições e análises, possam revirar e re/pensar alguns aspectos da história hegemônica e sulearem-se com a *decolonização do pensamento em arte* e do CISTema educacional.

Nas “Notas finais — considerações”, embora a tese necessite ser interrompida em algum momento, endosso as negociações artográficas e decoloniais da escrita, sobretudo, para rever caminhos e apontar proposições que reagem ao mundo masculino, cisnormativo, branco e escapam da

necessidade de contestar o antiquário performado por uma visão nortecentrada e colonizadora. Retomo a ideia de benzimento, de cura da espinhela caída, para lançar poéticas, memórias, ideias e referências entrelaçadas à minha constituição artista-docente-pesquisadora.

A educação estética é um dos modos subjacentes aos colonialismos de nossos saberes e mentes. As explicações artísticas, muitas vezes, são construções ideológicas e representacionais que apagam as outras, selecionando e recontextualizando obras e histórias que desprezam as margens e as encruzilhadas. Isso não significa que não seja possível re/conduzir as narrativas para outros lugares, muito pelo contrário, a desobediência é uma espécie de re/calibragem das vozes para outras direções, por isso um currículo desobediente em *arte e educação*.

A escrita, os atravessamentos poéticos com toda a história acumulada pelas práticas humanas em prol de uma colonialidade, de uma ideia, de um projeto demarcam, nesta trincheira a/r/tográfica, o ato de recuperar as narrativas ancestrais, desconstruir e reconstruir o confronto pré e pós-colonial e reassumir as epistemologias silenciadas.

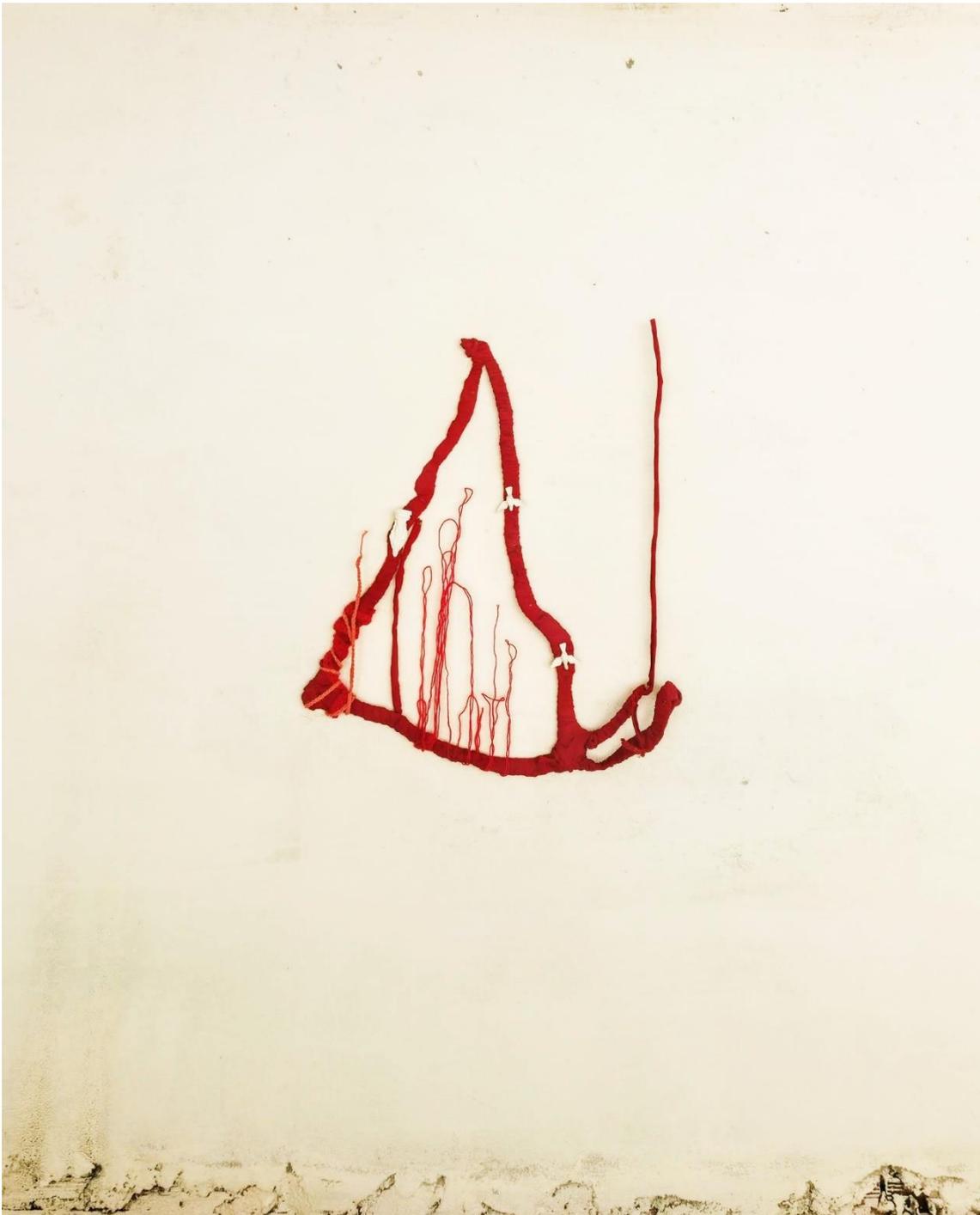
Em tempo, apresento fabulações residuais do processo de doutoramento em “Carta para eu ler num futuro próximo”, produzida no dia anterior à interrupção do processo-tese, com emoções e ansiedades, no intervalo do desejo de parar, desistir e de sucumbir à perda da liberdade neste rincão periférico do globo. Refere-se a um tratado, não ao anúncio de um fim, mas, novamente, como nas ladainhas, a evocação de uma nova lamentação, a repetição do falar, do ver, do antever, do pensar a história e as memórias dobradas em novos devires ou naquilo que se deseja ruína, padecer ao tempo, algo direcionado para o encontro com a irmandade das potências coletivas de *Abya Ayla*.

EIXO I

SINCRETISMOS E FABULAÇÕES
DECOLONIAS



Figura 3 — Maddox, “Novena latina”, foto-objeto de tricô, lã, nós, madeira e gesso, 2020



Fonte: Acervo particular do artista¹¹

¹¹ Foto-objeto confeccionada e realizada pelo artista.

1. *YMÁ NHANDEHETAMA* — ANTIGAMENTE FOMOS MUITAS¹²: UMA BUSCA AIR/TOGRÁFICA

Quem, ainda que envolvido e não
desnavegado em margem, não tomou na
boca toda dos sentidos, ainda que em
silêncio oculto, o sabor da margem?

Homi K. Bhabha

Uma “Novena latina” (Figura 3) abre as narrativas desta escrita a fim de repensar este território de preces, lamentos, crenças, culturas e simbolismos vividos: o lugar onde antigamente fomos muitas — *Ymá nhandehetama*, mas hoje somos todas, quiçá, esquecidas. Para pensar as ladainhas, mantras, rezas e repetições dessa geografia na qual estamos situadas, recorro às minhas memórias.

Em muitas regiões das terras latinas, o cristianismo foi imposto como religião oficial. Minha mãe, minhas avós, vizinhas e tantas outras foram educadas dentro de um catolicismo que exigia/exige dogmas e ritos. Em um determinado período do ano, essas mulheres se reuniam em suas casas cercadas por ervas, velas, imagens sacras, copos d’água e cantigas com lamentações significativas, pois estavam em busca de realizações e preces para suas famílias e seus problemas. Foram mulheres que carregaram nas costas o peso do patriarcado, das crias, das atividades domésticas, enfim, da diferença e da divisão sexual do trabalho, e buscavam na fé um refúgio e um encontro com suas iguais. Em ritos de nove dias, elas forjavam um sincretismo construído secularmente em contato com as crenças dos povos originários, tradicionais e das africanidades. Mastigar ervas benzidas nos seios das novenas para curar males, beber água benta “santificada” por pecadoras do lar, dar peso às suas existências.

Muitas vezes, as rezas eram interrompidas para simpatias serem sugeridas, seguindo códigos e linhas de fuga, que, aos olhos conservadores, não representavam uma novena de fato. Conectadas a outros saberes, essas

¹² *Ymá Nhandehetama*, do guarani, significa “antigamente fomos muitas”.

senhoras agenciavam latinidades pensando, ainda que sem saber, a linguagem para além das estruturas hegemônicas, das enunciações, dos signos e marcas de dominação.

A rotina sacra do lugar onde eu morava obrigava-me a rezar na escola, pública, antes do início de cada aula. Hoje, entendo que tal ação pode ser lida como um posicionamento da escola advindo de uma dobra colonial.

Naquela época, minha mãe encontrava com outras mulheres em busca de mandingas para eu parar de “mijar” na cama. No pátio da instituição, um lugar que nos regulava, uma árvore foi o meu refúgio e escape das homofobias e dos medos; local onde eu criava portais mágicos para seres de outros mundos estabelecerem harmonia comigo, enquanto tentava escapar das homofobias e de outros medos vividos.

Hoje, compreendo que, nesse subsolo geográfico da escola e de *Abya Yala*, eu praticava modos de fabulações (Dodi LEAL, 2021), no sentido de desarmar o *design* colonial projetado sobre minha corpa. Minha legitimidade, ou seja, meu reconhecer no mundo se deu pela legibilidade a partir dessas estranhas fábulas que criei no passado. Ao passo que fui me constituindo bicha, professor, artista, as fabulações continuaram como uma espécie de cura, de transmutação (Castiel Vitorino BRASILEIRO, 2021).

O misticismo fabuloso e o sincretismo hibridizaram-se na minha corpa. As latinidades pulsavam ao meu redor, como se eu bebesse no seio de *Nhandecy-Eté*¹³ (Figura 4), a terra mãe, indicando que minha corpa bicha, envolta em orações, simpatias e magia, fazia-se, descobria-se e fincava no Sul a moradia, conforme debate Yuderkys Espinosa Miñoso (2020, p. 3), ao sugerir a adoção de “posicionamentos críticos e contra-hegemônicos assentadas geopoliticamente em *Abya Yala*”.

¹³ A ideia da terra como mãe. Na língua guarani, ela é chamada *Nhandecy*: a nossa mãe.

Figura 4 — Denilson Baniwa, “Nhandecy-Eté”, mural realizado para a Exposição Dja Guatá Porã, no Museu de Arte do Rio, 2017



Fonte: Página Behance¹⁴

Como numa comunhão com as nativas, a ideia de abordar *Abya Yala* urge também de um constructo das discursividades feministas decoloniais atualizadas a partir de diálogos pós-coloniais e terceiro-mundistas, cujo propósito epistêmico é reafirmar e problematizar o lugar geográfico e o lugar histórico no mundo como forjadores de identidades feministas subalternas (Luciana BALLESTRIN, 2013b).

O feminismo decolonial, como aponta Yuderkys Espinosa Miñoso (2014), argumenta em sintonia com o grupo colonialidade/modernidade, pois atua como uma vertente que, de forma radical, questiona a leitura de uma história ascendente de conquistas e lutas das mulheres iniciada na Europa e nos Estados Unidos, espalhando-se depois pelo mundo, tornando-se universal e, conseqüentemente, apagando outros tipos de mulheres, de resistências e enfrentamentos que já ocorriam pelo mundo.

Ao se construir como algo crítico, radical e autônomo, o feminismo decolonial “absorve os feminismos latino-americanos” (Luciana BALLESTRIN, 2020, p. 4) de diferentes vertentes, inspira a heterogeneidade e as relações subalternas ao se aliar às discussões de classe, raça, etnia, cultura, orientação sexual, nacionalidade, geografia dos grupos que habitam à margem, portanto,

¹⁴ Fonte: <https://www.behance.net/gallery/103043693/Nhandecy-Et>

ele é um disparador em meus estudos e na construção de minha corpa bicha, latina, de artista e docente.

Ao pensar minha corpa nas latinidades, não apago o marcador identitário de brancura, pois pessoas latinas brancas continuam, em certos aspectos, privilegiadas socialmente quanto às questões racializadas. O movimento é questionar o lugar habitado por mim, a perspectiva hegemônica do sistema-mundo forjado pela branquitude, especificamente para que sejam compreendidos os apagamentos em cosmologias, éticas, políticas e subjetividades componentes de narrativas de existências outras.

Por outra via, a latinidade é compreendida por mim como uma questão geográfica de se encontrar no mundo. Esse encontro passa pelo entendimento dos processos de racialização, pela visibilização das coalizações de lutas dissidentes, pela reparação histórica e por propostas para pensarmos o fim do colonialismo, pois vivemos “o futuro de um passado que não é nosso” (ACTION Manifesto Indigenous, 2020, s. p.).

Nesse sentido, a escrita e a imersão poética nesta tese se dão por reverberações e problematizações de “uma ordem social global patogênica de futuros imaginados” (ACTION Manifesto Indigenous, 2020, s. p.). Desse modo, as latinidades formam-se num ambiente de reorganização econômica, política e cultural acomodado por sustentações competitivas de posse, controle e ensejo de lucro e exploração permanente.

Ao remoer as lembranças de como minha latinidade foi se moldando por trocas, escambo e re/negociação, *Abya Yala* atravessou esta corpa, em especial, na área vinculada aos movimentos da arte e educação, numa espécie de redimensionamento geopolítico-estético (Figura 1), numa novena de tramas, nós e sincretismos, na qual os acontecimentos se invertem, e o mapa torna-se outro.

Escrever a partir de minhas experiências e percepções junto aos diálogos decoloniais coloca-me num lugar de deslocamento das epistemologias aprendidas ao logo de minha jornada nos espaços educacionais. A decolonialidade surge como opção teórica no momento em que percebo, na atualidade, várias disputas de saberes para se entender o mundo; uma o concebe na configuração única, outra o entende como multipolar e congrega,

numa pulsão decolonial, as concepções de que mundos outros são possíveis para além do capitalismo (Pedro Pablo GOMÉZ, 2015).

Ao assumir meu lugar geográfico, poético e docente, disponho-me na situação de quem reza a ladainha. Dessa maneira, aproximar-me das desobedientes de gênero, dos movimentos sociais, das pessoas com deficiências e das vozes silenciadas é, a partir das latinidades, um ato de sobrevivência negociado ora com constantes históricas, ora com paradoxos, aqui e ali, nesse território marcado pelas desigualdades e pelas lutas, mas também, pela ideia de sobrevivência, de diferença, de acontecimentos, de espera pela liberdade no altar capitalista... escola, trabalho, renda, pagar o aluguel, estudar, escrever, beber, trepar, procriar, aposentar-se e morrer.

Em conversas de orientação e amizade com Fabiana Carvalho, descobrimos que temos em comum essas memorações familiares. Ela, mulher mineira; eu, um bicho do Paraná... Brasileiras, latinas...

Nas conversas, pensamos esse sincretismo atravessador de gerações como um gesto de subversão, mas, ao mesmo tempo, ordenador de crenças num âmbito de resistência... Algo de nossos pertencimentos deseja ficar: a ancestralidade.

Mais que um escambo cultural, o sincretismo pode ser lido e utilizado como ressignificações para, inclusive, dar peso e sentido à sobrevivência das corpos minoritárias. Por conseguinte, Ramón Grosfoguel (2012) entende os saberes ditos subalternos situados na intersecção entre o tradicional e o moderno. Dessa forma, o sincretismo não aparece aqui simplesmente como uma evolução, uma mudança ou em seu sentido estrito, mas é deslocado como conhecimentos híbridos e transculturais, como atos de cumplicidade subversiva, transgressora, contra o sistema ou a razão dominante.

Para mim, essa ressignificação sincrética configura-se em novos significados que transformam as formas dominantes e podem se reorganizar em manifestações não eurocêntricas, porque não é a Europa em seu sentido puro, mas sim possibilidades de pensamentos a partir das fronteiras de espaço, de lugar e de pertencimento ou da diluição destes.

Historicamente, as ações de escambo, de sincretismo e de subversão deram-se em razão da memória colonial, mas com novas implicações para o

conhecimento dos grupos subalternizados, dentre os quais, indígenas¹⁵, quilombolas, ciganas, caiçaras ou mulheres das comunidades tradicionais que desfiam os fios e tecem novenas de sobrevivência.

Essa ideia sincrética foi o mote para que eu me propusesse a pensar *Abya Yala*, seus ritos, suas transmutações, as pilhas de vidas e de corpos massacradas. Os colonizadores que nos impuseram esse modelo são abusadores, racistas e heteropatriarcas; sua fé doutrinal só consegue ver a vida por um “caleidoscópio fraturado de uma guerra total e sem fim” (ACTION Manifesto Indigenous, 2020, s. p.).

Por nove dias, nove meses, por uma gestação simbólica de produção acadêmica, lancei minha corpa numa experimentação de tramas, linhas, velas e imagens sacras; apropriei-me de ervas, ladainhas, matas, do vermelho em pulsão e de teorizações para iniciar um caminho a/r/tográfico a ser chamado de tese. Dei nós e escutei as anciãs na memória, senti meus traumas, revirei lembranças, andei sobre as ruas e observei os rastros das ancestralidades nas corpos e nos objetos percebidos. Revirei a geografia da vida em *Abya Yala*, ouvi vozes em delírios e trancei fios de lutas sob uma lógica latina.

Essa novena é sobre pedir a benção e a permissão para desalinhar os pensamentos e negociar com as pessoas que escrevem nossa história e resistem aos apagamentos impostos, conforme tento apresentar na *fotoperformance* “Vestindo a novena latina” (Figura 5), na qual porto as latinidades numa espécie de metáfora para aquilo que fui, sou e serei, pensando nas pessoas que poderão exercer essa transfiguração ao se depararem com minhas poéticas e subjetividades e com as produções de artistas do sul global.

¹⁵ Quando falo de indígenas aqui, tanto na *Abya Yala* de língua espanhola quanto portuguesa, refiro-me a diversos grupos com línguas, culturas, identidades e epistemologias diferentes, sendo a identidade um produto de contraste e, portanto, dialógica e dinâmica.

Figura 5 — Maddox, “Vestindo a novena latina”, *fotoperformance*, 2020



Fonte: Acervo particular do artista

Neste eixo, mais que a caminhada metodológica, apresento uma reza dolorida e também traduzida por teorizações e obras de arte a me situar no campo de lutas — visíveis e invisíveis — da *arte e educação* decolonial. Minha escrita visa, por meio das ladainhas, dos regozijos, dos ruídos, dos espaçamentos teóricos, problematizar a arte nas escolas, nos museus, nas universidades, nos espaços de saberes e em algumas pedagogias culturais de *Abya Ayla*.

Senão, somente a escola educa ou se insere na colonialidade, outros artefatos possuem o efeito de constituição das pessoas e carregam ideias coloniais numa retroalimentação pedagógica com a própria escola. Outros artefatos, quando produzidos e acionados pelos grupos subalternizados, possibilitam a desacomodação do pensamento hegemônico e a representação discursiva das pautas e dos saberes com os quais as pessoas pertencentes a esse contexto se identificam. Se os artefatos menores também são produtores, por que não os pensar como linguagem ou tese?

Essa ideia amplia-se com a aposta de um texto híbrido, carregado de imagens resgatadas a fim de construir narrativas possíveis e um campo a/r/tográfico. A compreensão desta escrita envolta por imagens, poesias e vivências se organiza ao lado das pedagogias culturais, pois tal escrita denuncia a compreensão de como esse tipo de poder colonial se organiza nas

representações¹⁶, nas discursividades, nos modos de ensinar, de estar no mundo e nas narrativas dos artefatos culturais, ou seja, de como se conforma um dispositivo que ensina determinada maneira de ser pessoa no mundo.

As pedagogias menores insurgem dos artefatos culturais nos quais estou imerso: escola, espaço museu, curadoria, obras de arte canônicas (hegemônicas), obras ou produções de povos e artistas periféricos (contra-hegemônicas), músicas, expressão corporal, *performance* e as artes visuais. Todo esse contexto se mistura ou se reacomoda numa identidade docente e na relação com a arte e educação nos currículos escolares.

Ao demarcar currículos como artefatos culturais, em Ana Lúcia da Silva (2018), busco a noção de que estes são sistemas representacionais que difundem, posicionam, ensinam e produzem pedagogias outras e modos de ser além dos aspectos pedagógicos e de ensino habituais; eles engenam muito sobre branquitude, negritude, latinidade, sobre o que pode ou não ser falado, quem fica fora das discussões escolares, quem não está representado em suas narrativas.

Ao se mostrarem constituições de nossas vivências, elaborações de trocas sociais, simbólicas e materiais, os artefatos culturais, em uma pedagogia estética, apresentam-se como modos subjacentes aos colonialismos de nossos saberes e mentes. As noções artísticas desses artefatos estético-pedagógicos tornam-se, muitas vezes, construções ideológicas e representacionais, apagando outras delegações urgentes; trago aqui a urgência (MADDOX, 2018) no sentido de arte dissidente, por entender que a diferenças das margens abraçam os debates de todas as corpas marginalizadas que emergem do lugar de guetização a partir das poéticas. Nesse contexto, os artefatos culturais, por meio de uma pedagogia estética do Norte, selecionam e recontextualizam obras de arte e histórias que desprezam as margens e as encruzilhadas, bem como suas composições visuais, musicais, performáticas, entre outras...

Cabe ressaltar, ao discutir os limites e as possibilidades dos conceitos de artefato e arte, a necessidade de se respeitar a vida dos objetos, suas

¹⁶ A palavra representação é utilizada aqui na ideia de coordenação de comportamentos, além da própria ideia de representação, pois entendendo, como aponta Walter Mignolo (2016, p. 17), que “[...] o conceito de representação oculta o enunciado e beneficia o controle do saber, ou seja, a colonialidade do saber”.

materialidades e suas ligações a sistemas de pensamentos que não podem ser sintetizados e expressos, de maneira reducionista e dual, com base nos conhecimentos, nas lógicas e nos conceitos advindos das epistemologias do norte global.

Vislumbrada como um caminho ou uma escolha metodológica dentro dessa lógica das pedagogias culturais, dos artefatos e das poéticas decoloniais, a *art/ografia* pode também ser compreendida em termos de um sincretismo acadêmico. Essa proposta é uma escolha política que se desdobra não somente como método em si, mas como a própria pesquisa, a própria produção, o caminho e um intervalo problematizador no texto. Assim, o problema de investigação, as imagens, as letras de músicas, as *performances*, as instalações e as imersões poéticas conectam-se, complementam-se e ilustram um mapa de possibilidades a abrir campos de criação, por exemplo, ante a própria escrita acadêmica e ao modo recorrente de se fazer artista, professor e pesquisador em arte.

De posse desse investimento metodológico, a *art/ografia*, iniciada como ladainha sincrética, traça uma zona autônoma a promover relações com o objeto de investigação, isto é, *a arte e educação*, intrincada no longo processo de colonização ao qual fomos submetidas, e seu problema: *a arte e educação* a partir das teorias decoloniais evidenciando a colonialidade no ensino de arte, ou seja, nas narrativas e epistemologias do Norte, nos cânones artísticos, nos espaços de exposições, nas escolas e na própria poética e construção artística. Nessa zona autônoma, está também meu olhar: a arte e desdobramentos a evidenciar o seu potencial decolonial. Considero essa proposta numa lógica transversal na qual não se fixam fronteiras e pela qual outras cosmologias ganham vistas e criam relações geopolíticas, geopoéticas e geoestéticas diferentes na produção do texto ou do pensar o mundo.

Pensar o texto por essas três vias (geopolítica, geopoética e geoestética) é reverberar uma forma de resistência contrária ao pensamento cartesiano herdado do Ocidente, advinda da noção de que, como regra geral, os conhecimentos que não forem derivados de raciocínios lógico-dedutivos e mecanicistas, passíveis de demonstração por parâmetros matemáticos e dentro de uma ideia racional moderna europeia e, posteriormente estadunidenses, são

repudiados, fazendo com que nós não saibamos mais habitar o mundo de outros modos, estamos alocados num estado de uma...

...assimetria acadêmica, um quase poema, porque ser poeta ainda pode.
Marx, Deleuze, Foucault, até Burke, Bonald e de Maistre podem.
Você não é eles? Então, não pode.
Artistas não podem.
Ideias soltas não podem. A Lispector pode.
O autor euro-brasileiro A1 pode.
Com rigor acadêmico branco, pode.
A teoria estrangeira pode.
A teoria indígena não pode.
As trava, as preta, as inimiga das normas não podem.
A desconstruíde pode.
Saberes outros não podem.
Saberes batizados no eixo euro-usa devidamente citados podem.
As apropriações de outras áreas podem, mas só se você for branco e europeu.
Se a Capes e a ABNT abençoarem, então, pode.
O fim já aconteceu, só vocês que não sabem.
(Maddox, 2021).

A relação geopolítica, poética e estética reitera abordagens de envolvimento sensível e inteligente com a Terra, com *Abya Yala* e seus saberes. Dessa forma, meu trabalho de a/r/tografia atravessa diferentes territórios geográficos e culturais dentro das latinidades do sul do mundo, de nossas corpos e de nossos pensamentos. Eu, no meu Sul, quero poder/possuir o direito de escrever a partir daqui sem precisar recorrer às autorizações dos homens cis brancos do Norte, porque, nessa cartografia global, minha voz precisa ressoar.

Abya Yala foi cartografada, lida e nomeada como América a partir das visões eurocêntricas e norte-global-colonialistas responsáveis por sua subdivisão geoterritorial em três espaços: do Sul, Central e do Norte, praticamente desde a criação ficcional consolidada em mapas, linhas e traçados destinados à exploração do território e responsáveis pela instauração de zonas de extrativismo.

No aspecto decolonial, o meu olhar visa capturar as noções políticas e estéticas da vida cotidiana dessas zonas de sobra em *Abya Yala*. Transito entre as fronteiras da academia e de outras linguagens, mapeando conexões, entradas, fendas e brechas capazes de me conduzir por questões que problematizam a colonização/decolonização do pensamento artístico, pois, aqui,

“a imaginação anti-colonial não é uma reação subjetiva aos futurismos coloniais, é um futuro anti-colonizador. Nossos ciclos de vida não são lineares, nosso futuro existe sem tempo. É um sonho, não-colonizado” (ACTION Manifesto Indigenous, 2020, s. p.).

Vale ressaltar que, nessa problematização, tanto a subjetividade de um eu como a de um nós estão agregadas à escrita a/r/tográfica, dando destaque àquilo que precisa ser observado, vivido e presenciado no cotidiano das relações políticas e subjetivas quando pensamos processos decoloniais, ou seja, importa-me discutir os processos de marginalização e de resistência histórica, ocultamento ou desvelo dos saberes subalternizados, das representações que não ganham, oficialmente, o estatuto de arte.

Essa questão também se cruza com a ideia de colocar em dúvida, rasura, um currículo de *arte e educação* hegemônico. No plano ontológico, destaco a importância da projeção de obras de arte, imagens, poesias e de infiltrações a potencializar saberes outros excluídos da lógica dominante, a saber: aquela que se diz acadêmica, todavia, colonizadora dos saberes de estudantes, sentidos e ações migrantes, de uma maneira ou outra, para a escola.

Nesse movimento de entrelaçar arte, produção acadêmica (oficial e não oficial), docência e a montagem de outros mapas, dialogo com Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015, p. 216), cartógrafas que utilizo aqui para construír um pensamento junto à a/r/tografia. Nesta pesquisa, penso algo que revela a coletividade e reporta-se ao plano ontológico como uma prática comum; é um tipo de pesquisa inclusiva, participativa e de equidade, “pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância”.

A a/r/tografia, portanto, é uma transversalidade que conecta coisas heterogêneas, faz valer o protagonismo e a inclusão de outros saberes na produção do conhecimento e na intervenção da realidade, desestabilizando os modos de organização das instituições pautados por hierarquias, classificações, relações de diferença ou colonialidades determinantes de formas, métodos ou conteúdos canônicos e excludentes para se explicar o mundo. Além disso, ela também pode ser entendida como uma tentativa de tradução simbólica que nos aproxima da alteridade e nos permite a construção de um plano de afetos e forças coligado a um compromisso ético e às ações sustentadas ao se pensar,

entre outras coisas, novas possibilidades de entender quem somos, como nos conectamos e quais horizontes podemos traçar para outras compreensões dos lugares em que vivemos.

Nesta reza a/r/tográfica, sinto a liberdade de intervenção e participação com as corpos, com *Abya Yala*, suas relações artísticas, sensações, conflitos, memórias e êxtases que atravessam as vidas fronteiriças.

Na intervenção, coloco-me num movimento de busca por instâncias menores, tal como sugerido por María Lugones (2014), atrelando-me às subjetividades ativas enquanto resistências e abalos infrapolíticos, ou seja: ao potencial que as comunidades das pessoas oprimidas têm para constituir significados refutantes dos sentidos das organizações sociais do poder.

Assim, como um ato de simbolismo, rebeldia e coragem, compreendo a escrita a/r/tográfica como uma tentativa de romper, ainda que minimamente, com as normas acadêmicas vigentes, algumas das quais sustentadoras de saberes elitizados e modos eurocentrados de produção do conhecimento. Essa escrita sussurra nos ouvidos e nas mãos de quem se permite a/r/tografar uma liberdade criativa e abre espaço para as identidades e os conflitos cruzarem as páginas da tese. Nem sempre as respostas serão dadas, mas a dúvida também faz parte da a/r/tografia e nos pede deslocamento...

Para situar historicamente, a via a/r/tográfica é uma Pesquisa Baseada nas Artes (PBA), um desdobramento da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA), cujo foco maior é o aspecto educacional (Rita L. IRWIN, 2013). É um modo de produção que nos liberta do engessamento pautado na hegemonia do conhecimento científico, permitindo que as linguagens artísticas transitem com mais facilidade entre arte/escrita, pesquisa e pensamento, e que as pessoas pesquisadoras possam usar de autonomia e de licença poética em suas produções.

Apesar de existir uma grande dificuldade em compor uma pesquisa em arte nos espaços acadêmicos, as universidades ainda insistem em metodologias tradicionais para a elaboração de textos e produções de imagens, bem como nas regras clássicas que impedem a liberdade criativa, de escrita e de pensamento sobre determinados temas. É no sentido de romper com os formalismos que a a/r/tografia, como alternativa metodológica, facilita para artistas, professoras de arte e pesquisadoras a utilização de obras, poemas, *frames* e outras

reverberações artísticas como ponto de passagem da liberdade poética e política.

Conforme postula Belidson Dias (2013), essas abordagens em pesquisas, nas quais a arte ganha passagem, formam alternativas para a representação visual e para a constituição de outras linguagens. Criam territórios e situações em torno do que está sendo pesquisado a partir de aspectos novos que podem surgir continuamente de diversos espaços culturais, lacunas e na trincheira de *Abya Yala*.

Desse modo, como em uma novena em que se rezam as contas e se desfiam os conjuros na tentativa de compreensão do mundo, destaco que esta escrita “pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção de conhecimento” (Christian SADE; Gustavo Cruz FERRAZ; Jerusa Machado ROCHA, 2013, p. 283), em uma aposta a/r/tográfica com um potente viés de criação, com o resgate das corpos esquecidas de *Abya Yala* e com um sentimento de experimentação.

A minha investigação surge da necessidade de nos desprendermos das lições artísticas colonizadas e de nos lançarmos em linhas, palavras, objetos, vozes e sussurros das ancestrais, das ladainhas, da cera da vela queimando, das preces não ouvidas, do cheiro das ervas, das conversas na rua, para que a a/r/tografia seja, entre outras linhas de rumo, uma teoria viva praticada na experiência do dia a dia, nos valores, nas crenças e nas convicções que se afirmam diariamente (Roberta STUBS, 2015).

Convido cada pessoa leitora a fazer parte do processo, pois sua experiência artística pode, além de meu texto, permitir inscrições e colaborações imersivas dentro ou fora da tese. Permita-se, então, munida de algumas pistas escritas fornecidas aqui, desdobrar as suas próprias interpretações e pensamentos, pois você também é rezada e faz parte da cartografia artística educativa tecida por minhas interpretações.

Vale, no entanto, um aviso: nesta reza acadêmica e artística, a busca pela compreensão da sociedade, das identidades e dos históricos de lutas nela forjados requer que os conceitos sejam revisitados, pensados e criados a fim de que o trânsito se torne outro e possamos *sulear* (Marcio D'olne CAMPOS, 2021; Paulo FREIRE, 2000) os rumos de travessia no espaço geográfico e social

denominado *Abya Ayala*, em direção, como sugere Paulo Freire (2000), à construção de práticas educativas emancipatórias.

Há um devir *Abya Yala* instalado na tessitura desta tese. Os devires (Giller DELEUZE; Félix GUATTARI, 1997) são fluxos, movimentos, algo sempre em transmutação, provocam mudanças, e aqui eles aparecem deslocando os pensamentos e inserindo novas possibilidades de trânsito, de linhas de fuga; o devir propõe o falar uma nova língua. Nesse sentido, para decolonizar o pensamento, essa nova língua precisa ser idealizada, concebida e germinada.

É nesse caminho que estou transitando, no de aprender esse novo idioma, no caminho de fragmentar a minha linguagem e adquiri-la, a qual permeia entre nós por tanto tempo, mas, devido ao processo colonial, foi desaprendida, silenciada, amordaçada. Então, não se trata de criar algo, mas de aprender com aquilo que já está no mundo, entre nós, que precisa ser restituído por meio deste lócus enunciativo que a *a/r/tografia* se propõe.

Abya Yala pode ser o disparador dessa nova forma de falar com o mundo, pois evoca um sentimento identitário não condizente com o pertencimento cultural branco-europeu, mas com nossas marcas e histórias ameríndias e negras. Fundamentado nisso, meu objetivo é refletir sobre a *arte e educação* intrincadas no longo processo de colonização ao qual fomos submetidas. Pergunto-me se há *arte e educação* para além dos cânones coloniais e das produções que, hegemonicamente, ganharam o estatuto de obras de arte, de significação, de patrimônio; e, no caso da educação em âmbito escolar e das pedagogias e práticas culturais, que produções ganharam ou não o estatuto de currículo, de conteúdo a ser ensinado e de representações válidas em nossa sociedade? Quais *arte e educação* podem ser desafiadas nas contas e fios da América Latina que rezo? Quais importam às escolas? Por que outras *arte/s e educação* deveriam ser pensadas e ganhar a materialidade do visível, da significação, da apreciação estética ou da contestação?

Adentro a ideia de que a *arte e educação* foram cooptadas e capturadas pelas ações que constituem os saberes hegemônicos nas territorialidades da educação. Entendo aqui a educação e a arte, essa última por constituir uma linguagem desse vasto campo, como articuladas, difundidas e constituídas não apenas em lugares específicos como a escola ou a universidade, mas também

em museus, representações sociais, imagens e outros artefatos culturais constituídos como ferramentas artísticas ou de elaboração de um senso estético.

1.1 Noções que guiam as epistemologias nesta reza acadêmica

Para pensar essas e outras problemáticas e responder a elas, recorri às rezas que escondem um processo iniciado no século XVI com o expansionismo das navegações e com a mercantilização das trocas econômicas (Marc FERRO, 2017). Geograficamente, tal processo atuou em ocupações de partes ou da totalidade de algum território “subalternizado” do planeta até meados do século XX.

Critico a força impositiva e as relações de poder impostas pela colonialidade que, por meio da colonização, atuaram/atuam nos modos de produção, nos saberes, nos ofícios, nas sexualidades, nas subjetividades e nos modos de subjetivação das desobediências de gênero, das sexualidades e das pessoas racializadas.

A colonização, no mundo, em especial de *Abya Ayla*, é problematizada como construções epistêmicas pelos Estudos Pós-Coloniais, em destaque, aqui, a vertente decolonial.

O pós-colonialismo ou teoria pós-colonial não surgiu como uma libertação das amarras coloniais, pois são necessárias condições políticas e forças históricas para que as mudanças sejam arregimentadas para tal, mas encorparam-se em pensamentos e ativismos na direção de compreendermos as feridas e as mazelas do colonialismo, no sentido de criarmos diálogos, conceitos e resistências que nos fazem pensar sobre os processos de opressão, sobre a realidade histórica de cada lugar, sobre as diferenças dos percursos econômicos e de apagamento, visando à criação de ferramentas para romper com a colonialidade.

Embora a colonialidade esteja relacionada ao colonialismo, elas são diferentes, pois a última não inclui necessariamente relações racistas de poder. O nascimento da colonialidade e sua extensão, profunda e prolongada em todo o planeta, estão intimamente relacionados ao colonialismo.

A questão a considerar para tais estudos são a realidade de cada território, o tempo nesses espaços diferentes de um para o outro. Para fins de compreensão, a colonização se trata apenas da ocupação territorial e envolve forças intrincadas na disputa por poder e hegemonia. O colonialismo é a opressão bélica, militar, econômica e cultural de um país sobre o outro. O maior empreendimento colonialista foi o domínio europeu sobre a América, a África e a Ásia a partir do século XVI. Esse monopólio deriva da colonização da acumulação primitiva do capital e da ascensão burguesa na modernidade, culminando no capitalismo imperialista e industrial do século XIX (Marc FERRO, 2017).

A colonialidade, no entanto, apresenta-se como uma estrutura de dominação ou padrão de poder que permanece enraizada em nossa sociedade, é o resultado do projeto colonial de poder, e ela “figura em todas as formas de capital, sem reduzi-la a uma temporalidade linear ou a um processo acumulativo ou de desenvolvimento separado (paralelo ou subordinado)” (Denise Ferreira da SILVA, 2020, p. 207). Ainda, para Silva (2020), somente com um pensamento não linear seria possível traçar o modo como a matriz colonial alimentou o capital mercantil operando por meio de um arsenal racial político-simbólico ainda vigente em nossa atualidade.

O pensamento linear trata de histórias, políticas, culturas, pessoas, artes, entre outros fatores de modo horizontal, presumindo que essas entidades “(jurídicas, econômicas e simbólicas) surgiram e continuam a prosperar num contexto que é histórica/temporalmente ancorado e geográfica/espacialmente circunscrito” (SILVA, 2020, p. 212). Conquista/Colonização e escravidão compõem situações integrais na instauração violenta do sistema-mundo.

A saber, a colonialidade é um acontecimento histórico e cultural que tem seu embrião fecundado no colonialismo, mas mantém-se ativa nos saberes e modos de vida mesmo após os movimentos de descolonização dos territórios colonizados. Tendo um vínculo entre passado e presente, Aníbal Quijano (2000) compreende que a colonialidade produz um padrão mundial de poder consequente da experiência moderna colonial, operando, desse modo, na naturalização do poder, das hierarquias raciais, de gênero, das culturas, das geografias, das epistemologias, das estéticas, da arte... Sendo assim, a colonialidade marginaliza determinados grupos subalternizados assegurando o

controle sobre suas corpos, seus saberes e suas experiências. A ideia de modernidade e seu lado constitutivo cruel — a colonialidade — surgem com as invasões europeias de *Abya Yala*, *Tawantinsuyu* e *Anahuac*, com o tráfico maciço de africanas escravizadas e a formação da região caribenha.

Para Aníbal Quijano (2000), colonialidade e modernidade agem juntamente. Não existe modernidade sem colonialidade, por isso modernidades globais implicam colonialidades globais. Para o colonizador, as noções modernas tornaram-se uma emancipação, sendo a possível saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico que abre a humanidade para um novo desenvolvimento das pessoas (Marcelino Méndez PELAYO, 2012). O conceito de modernidade se refere às “ideias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular, são as ideias e experiências normalmente associadas a esse conceito” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 122).

A ordem capitalista da modernidade exigia não só bens e recursos dos países colonizados, mas a reestruturação da ordem econômica, epistemológica, generificada de tal forma que colonizador e colonizada ficaram imbricados num sistema de trocas e de processos de subalternização e dependência. Em miúdos: a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital, conhecimento, corpo, arte e desejo limitaram-se a uma relação de poder articulada pelos processos de racialização, inferiorização e subordinação ligados ao capitalismo global. Ater-se à colonialidade do ser, do saber, da estética, da natureza, dos gêneros, ao capitalismo global, compatibilizando sempre aos projetos normativos colonizadores do poder.

A colonialidade do poder, pensada por Aníbal Quijano (2000), utiliza a categoria de raça para ilustrar essa mentalidade que emerge do colonialismo, fruto da modernidade, e sua durabilidade é atual (racismo, estrutura racial). De início, a raça serviu para diferenciar conquistadores de conquistadas; ao longo do processo histórico, foi fundando identidades e relações sociais com pessoas negras, indígenas, mestiças... e ressignificando outras como os corpos europeus, estabelecendo violentamente a ideia de raça enquanto hierarquia de vida e poder. A colonialidade do poder, a partir da raça, forja um instrumento de domínio universal, naturaliza-se qual raça realizará determinado tipo de serviço, qual espaço ocuparão nos contextos sociais, de que modo existirão.

Juntamente à ideia de colonialidade do poder, temos a colonialidade do saber, sedimentada em questões da produção do conhecimento e das subjetividades. Esse tipo de colonialidade firma-se no Norte (Europa e Estados Unidos) como detentor daquilo que pode, ou não, ser validado enquanto conhecimento. Projetam-se as teorias do Norte sobre o restante do mundo como se elas fossem universais. A colonialidade do saber opera na produção científica de países que foram colonizados pelo eixo eurocêntrico, numa forma imperialista do pensar.

Simultaneamente às colonialidades do poder e do saber, a colonialidade do ser, sugerida por Walter D. Mignolo (2008), denuncia a não existência da outra, aquela que foi conduzida ao apagamento e à negação sistemática de si mesma, de seu ser. Apesar de não terem dado o nome de colonialidade do ser, Aimé Césaire (2020), Frantz Fanon (2008), William Edward Burghardt (W. E. B.) e Du Bois (1994) já refletiam, em suas obras, o apagamento e o modo como a colonialidade do ser manifestava nas corpos subalternizados por meio do processo colonial.

A partir dessas noções de colonialidades, María Lugones (2008) acessa a intersecção de raça, classe, saberes e identidades para pensar uma colonialidade do gênero. Tal sistematização ocorre na direção de a autora entender a isenção masculina cisgênero em relação às violências que mulheres de cor, não brancas, não cis, latinas, entre outras, sofrem. Em uma crítica a Aníbal Quijano, Lugones entende que o autor, ao abordar o gênero, utilizava somente conceitos europeus e heteronormativos, sempre numa via biológica. Para a autora, quando o sistema moderno colonial se utiliza de narrativas para colonizar as originárias, ele recorre à dimensão de gênero e, na aplicação de normas e controle de condutas, os colonizadores acabam por determinar papéis binários de como mulheres e homens devem ser, além de calcar uma identidade masculina/feminina eurocêntrica ao engessar escalas de poder e hierarquia entre homem ocidental e homem não ocidental, sendo aquele superior a este, ocorrendo do mesmo modo entre as mulheres.

Inquirindo o emaranhado complexo de situações violentas decorrentes do colonialismo e da colonialidade/modernidade, a decolonialidade apresenta-se como uma crítica a esse sistema-mundo. Ela surge em contraponto aos regimes políticos e econômicos gestados no norte global: capitalismo,

comunismo e socialismo. Ela é policêntrica, ao contrário da ordem monocêntrica do capitalismo instituído desde 1500, e opera por táticas de resistências atuantes nas trincheiras e nas corpas de *Abya Yala*, desconstruindo as bases de dominação dos saberes e estéticas impostas às comunidades originárias, tradicionais, amefricanas e às pessoas subalternizadas pela colonialidade.

Quando abordo os contrapontos aos regimes políticos e econômicos gestados no norte global, o manifesto *Indigenous Action* (2020, s. p.) aponta, por uma via decolonial, compreender que, na guerra ideológica das políticas coloniais, as corpas indígenas, negras e desobedientes de gênero sempre saem perdendo, no sentido de que “capitalistas e colonizadores não vão nos guiar para fora dos seus futuros mortos”, o que quero dizer é: no jogo da modernidade, a decolonialidade também celebra “a morte da solidariedade esquerdista e o seu romantismo apocalíptico míope” (Action, 2020, s. p.), porque, no jogo dos saberes do Norte, nós, aqui do Sul, sempre estamos na mira, somos as descartáveis.

Karen Armstrong (2002) aponta que dois eixos foram cruciais para o surgimento das ações políticas modernas: a economia e a epistemologia; logo, torna-se coerente que entendamos isso para adentrar o campo de suas possíveis divisões históricas.

No âmbito da economia, a Europa e suas colônias reinvestem o superávit para dobrar as produções, mudam radicalmente os domínios econômicos, centrando num modo que permite ao Ocidente produzir recursos indefinidamente, uma proposta totalmente dentro do viés colonialista. Quanto à transformação epistemológica, ela está associada ao Renascimento¹⁷ europeu e abrange tanto a ciência quanto a *arte e educação* e seus significados.

Ambos, economia e epistemologia, cabem na retórica celebratória da modernidade, mas, para Walter Mignolo (2017), há uma dimensão oculta nesses eixos em que ocorriam, ao mesmo tempo, a mercantilização e a descartabilidade

¹⁷ Termo utilizado para identificar o período da história europeia a partir do século XIV. Trata-se de transformações evidentes na transição do feudalismo para o capitalismo e os efeitos que se sucederam nas artes, nas filosofias e nas ciências. Chama-se Renascimento em virtude da valorização de referências da Antiguidade Clássica, bem como da presença do dogmatismo religioso e do misticismo sobre cultura e sociedade. Tem-se também o surgimento de estudos da racionalidade e da natureza numa perspectiva humanista. Para saber mais, sugiro conferir Eugenio Garin (1996) e Jacob Burckhardt (2009) em referências sugeridas no final da tese.

da vida humana, quero dizer, “é o mundo linear acabando a partir de si mesmo” (ACTION Manifesto Indigenous, 2020, s. p.), pois, nessa lógica, emerge uma zona morta dos âmbitos mentais, espirituais, emocionais e estéticos, a qual canibaliza a si mesma.

É nesse cenário que a modernidade nasce, como uma dupla colonização primária de tempo/espaço (primeira modernidade), com a invenção da Idade Média (tempo) e a colonização do “Novo Mundo” (espaço) (MIGNOLO, 2017).

A questão nisso tudo é que *Abya Yala* não era algo para ser descoberto, pois já estava lá, imersa nas suas demandas, culturas e organizações da vida. Ela foi inventada como “Novo Mundo”, mapeada, explorada e apropriada por meio de bandeiras cristãs. É nesse sentido que a modernidade/colonialidade ganha entendimento, como aponta Walter Mignolo (2017, p. 4), em três dimensões ou fases cumulativas:

[...] a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-hoje).

O comum entre a modernidade e suas faces é o fato de se instaurar uma estrutura similar entre elas, de controle, administração de autoridade, subjetividades, economia, normas, relações de gênero e sexo, conduzidas pela colonialidade desde a emergência do triângulo Atlântico. Esse desenho global foi o eixo crucial para o surgimento e o aprofundamento dos Estudos Pós-Coloniais que se desdobrariam séculos depois.

Os Estudos Pós-Coloniais intensificaram-se após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando as ordens de poder e suas estruturas favoreceram a ascensão dos Estados Unidos no controle político-econômico do mundo e quando o regime colonial europeu sucumbiu às colônias asiáticas e africanas, possibilitando independências no sul global e, desse modo, a visibilidade das reflexões teóricas pós-coloniais (Larissa ROSEVICS, 2017). Para Stuart Hall (1997, p. 108), teórico que problematiza a diáspora,

[...] uma das principais contribuições do termo pós-colonial tem sido dirigir nossa atenção para o fato de que a colonização

nunca foi algo externo às sociedades das metrópoles imperiais. Sempre esteve profundamente inscrita nelas — da mesma forma como se tornou indelevelmente inscrita nas culturas dos colonizados. Os efeitos negativos desse processo forneceram os fundamentos da mobilização política anticolonial e resultaram no esforço de retornar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial.

O projeto pós-colonial identifica e aponta as diferentes formas de opressão dos povos, bem como de dominação na relação antagônica entre colonizador e pessoa colonizada. Como escola de pensamento, o pós-colonialismo não possui uma única matriz teórica. Os trabalhos desenvolvidos estão associados a diferentes grupos em diferentes países, e as relações de pensamento ora se alinham com as movimentações pós-estruturalistas na Europa, ora se distanciam delas (Stuart HALL, 1997).

Numa relação de escambo e de troca intelectual, suas vertentes se cruzam com pensadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jaques Derrida, entre outras. No sul do mundo, Gayatri Chakravorty Spivak se apropria de bases pensantes de Jaques Derrida; Frantz Fanon articula-se com algumas ideias de Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Foucault, entre outras.

A maior parte das pesquisas pós-coloniais seguiu a trajetória dos estudos literários e culturais por meio da crítica à modernidade eurocentrada, da análise da construção discursiva e representacional do Ocidente e do Oriente e das suas consequências para a construção das identidades pós-independência. Nessa conjectura, Stuart Hall (2003, p. 108) ainda aponta que “as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas. Mas nunca operaram de forma absolutamente binária, nem certamente o fazem mais”; com isso, dá-se o questionamento das fronteiras e das binaridades que ocupam o território das latinidades no sul global.

Nessa caminhada, a preocupação dos Estudos Pós-Coloniais nas décadas de 1970 e 1980 esteve centrada em entender como o mundo colonizado foi construído discursivamente a partir do olhar do colonizador. Em 1993, surgiu o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, responsável por lançar o “Manifesto Inaugural do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos”, sob

a coordenação de Eduardo Mendieta e Santiago Castro-Gómez (Luciana Ballestrin, 2013a).

Mesmo com o Manifesto Latino-Americano, houve uma ruptura com o Estadunidense, pois, como aponta Ramon Grosfoguel (2012), os autores homens cis, apesar de serem latinos, reproduziam uma lógica centrada no norte global em seus trabalhos, e as fontes primárias advinham da Europa; assim, o uso excessivo de epistemologias estrangeiras foi amplamente criticado, abrindo precedentes para o surgimento da crítica ou giro decolonial.

O uso do termo “decolonial” em vez de “descolonial” é uma indicação de Walter D. Mignolo (2002) e Catherine Walsh (2007), alinhada aos propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade, aos Estudos Pós-Coloniais asiáticos e à luta pela descolonização no Pós-Guerra Fria. Nesse cenário, houve uma necessidade de decolonizar a epistemologia latino-americana e seus cânones, decolonizar não somente os estudos subalternos (de tradição eurocêntrica no pensamento), mas também os pós-coloniais.

Luciana Ballestrin (2013b, s. p.) entende que não deve haver confusão entre descolonial e decolonial como campos teóricos; a retirada do “s” não é meramente ilustrativa, pois indica o movimento de uma epistemologia que busca “responder às lógicas da colonialidade do poder, ser e saber, com vistas a outras experiências políticas, vivências culturais, econômicas e produção do conhecimento”. Ainda, o termo decolonial escapa aos cânones do Norte, visto que é uma teoria fundada na América Latina, é o nosso instrumento de poder perante o resto de epistemologias colonialistas que chegam rapidamente às nossas instituições. Obviamente, o processo decolonial não está livre de contradições e problemas, deve, assim como todos os movimentos, ser observado com cautela em modos de ruptura e continuidade.

Essa diferença é, pois, crucial para compreender as divisões nos debates pós-coloniais. Nas urgências latinas, o conceito de decolonização abarca diferentes significados e delimitações, artefatos de produção de saberes e como as epistemes locais engajaram-se e construíram, para si, narrativas expositivas de uma função social.

As teóricas decoloniais, como María Lugones, Catherine Walsh, Lélia Gonzalez, Yuderkys Espinosa Miñoso, Rita Segato, Patricia Manrique, Dodi Leal, Castiel Vitorino, Luciana Ballestrin, entre outras, buscam reivindicar a

emancipação de todos os tipos de dominação e opressão em um diálogo “indisciplinar e insurgente” (Dodi LEAL, 2020, s. p.) entre a economia, a política e a arte. Seus estudos não fazem um “banimento” das autoras europeias ou estadunidenses, mas entendem que o protagonismo e as urgências latinas precisam ser cavocadas em terras nossas, em nossos povos e junto aos saberes ancestrais, buscando, desse modo, sair do abismo colonial no qual nossos conhecimentos e subjetividades foram/são alocados. O pensamento decolonial produz lócus de diferenciação, possibilidades múltiplas de encontro e diálogos culturais diversos para a sobrevivência das corpas dissidentes.

O projeto branco-europeu causou/causa o epistemicídio de desobedientes de gêneros e sexualidades, de grupos indígenas, de pessoas negras, de suas línguas e tradições orais nativas com seu *modus operandi* econômico, responsável pelo apagamento dos modos, tempos, usos e organizações econômicas, corporais, sexuais, subjetivas de outros grupos culturais diferentes dos colonizadores.

Ainda hoje, cremos em muitas concepções brancas e europeias, e acreditamos ser herdeiras de uma Europa abasileirada, pensamos que as indígenas devem organizar sua base produtiva e seus ganhos em função do tempo cronológico, do lucro e do acúmulo de bens, esquecendo-nos da existência de comunidades originárias e tradicionais que não recorrem, muitas vezes, ao tempo produtivo, mas sim ao tempo cíclico, sazonal e baseado em sistemas de trocas não mercantilizadas com a natureza e com as pessoas.

Por exemplo: já observaram as reações de algumas pessoas ao se referirem às mulheres *kaingangs* em seu ofício de barganhar ou vender artesanatos nas esquinas e nos faróis de trânsito? Não é incomum ouvirmos falas a considerar as indígenas como pessoas “vagabundas”, sujas, que não desejam trabalhar, desarticulando-as de suas lógicas originárias *kaingangs*, logo, não acumulativas, tão diferentes da nossa noção capitalista, e apagando seus saberes com reiterados comentários e preconceitos colonizadores e colonizados. Não é incomum negar as corpas que fazem parte do pertencimento afro-indígena-latino em nossos territórios culturais...

Nas contas da novena latina, do sincretismo teórico e metodológico que construo, os estudos decoloniais são as linhas para costurar a a/r/tografia e para pensar mais com as daqui e com aclamações de uma urgência que nos pertence,

principalmente no campo da *arte e educação*, da curricularização e projeção de imagens num sistema-mundo pensado para a negação da “outra”.

Assim sendo, os estudos decoloniais abrem a noventa dispersada junto a autoras latinas¹⁸, mulheres negras do sul de *Abya Yala*, mulheres indígenas, desobedientes de gênero e sexualidades em geral, todas envolvidas em ritos e ladainhas que clamam pelas latinidades que nos envolvem, hackeando espaços, como aponta Rodrigo Pedro Casteleira — Pecê (2018), para permitir ao cotidiano a possibilidade para a vida ordinária, suscitando ecos, ruídos, sussurros, abalos sísmicos em territorialidades antes relegadas à margem e ao silenciamento. Nesta noventa, os hackeamentos ocorrem quando os rituais são atravessados por desejos, conflitos, lágrimas (Figura 6), envolvidos em tramas de devires outros.

As tramas, como no trabalho da artista negra Sônia Gomes, revelam que, para além das linhas e tecidos, as torções sociais e políticas são necessárias para o processo de hackear. A arte de Gomes é negra, como ela afirma em seu catálogo “A vida renasce/ainda me levanto”, de 2018. A ancestralidade é evocada para alertar a si e aos seus sobre a possibilidade de existir. Mesmo entre lágrimas, os devires estão em pulsão e sobre a superfície do tecido, este, de acordo com a artista, “feminino”, porque “a energia é de mudança” (Sônia GOMES, 2018, s. p.) e permite alcançar as possibilidades.

A artista evoca essa mudança, esse devir feminino que atravessa sua poética, “é feminino tudo que se permite mudar” (Sônia GOMES, 2018, s. p.), mas também é marginal, porque seu trabalho vai na contramão do cânone branco da hegemonia artística. A lágrima da artista é evocada como uma especulação para as provocações que desalinharei nesta tese e na minha prática de arte-educador, artista e pesquisador.

¹⁸ Lélia Gonzalez, María Lugones, Yuderkys Espinosa Miñoso, Susana de Cugoano, Luiza Bairros, Megg Rayara de Oliveira, entre outras.

Figura 6 — Sônia Gomes, “Lágrima”, costura, 2020



Fonte: Página de Sônia Gomes no Facebook¹⁹

Essa obra conversa com as lembranças que trago da casa de minha avó e do seu corredor de ervas e flores. Uma planta, em especial, conhecida como lágrima-de-nossa-senhora, foi utilizada por escravizadas na elaboração de contas de rosários e como alimento, devido ao teor de proteínas e carboidratos nos grãos. Eu brincava com essas “bolinhas sagradas”. “Isso é pra Nossa Senhora de Fátima!”, gritava a avó, sentada na cadeira de palha. Mas quem seria essa tal santa? Cuidadosamente, eu apanhava as bolinhas do chão e guardava-as em uma caixa de madeira, certo de que a santa iria me notar, não dando suas contas quando a necessidade chegasse (Figura 7).

¹⁹ Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=4878373018857209&set=a.435216876506201>

Figura 7 — Maddox, sem título, 2021



Fonte: Acervo particular do artista²⁰

Ao reclamar das fortes dores na cabeça, também de pedir ajuda à santa e de recorrer à caixinha com as contas coletadas do chão, percebia que minhas preces nem sempre eram ouvidas, exceto quando mamãe convocava uma senhora da rua para me socorrer. Nesses processos de lágrimas, torções e bricolagens que a vida e suas dobras latinas me propunham, numa dessas novenas com mulheres, uma das senhoras iria “tirar o Sol de minha cabeça” (Figura 8). Como o Sol estava lá? Latejando e esquentando a massa encefálica? Como isso seria realizado?

Numa ritualística, a mulher desceu ao riacho e encheu uma garrafa com água para retirar o Sol de mim enquanto retrucava que a doença não se curaria

²⁰ “Sem título” é um trabalho produzido e de registro fotográfico feito pelo autor.

com a medicação adotada por minha mãe; afinal, cantos e rezas seriam necessários. Cantos indígenas de *Abya Yala*, das corpas sofrentes com o Sol impiedoso da colonização em suas cabeças; o Sol que que não lhes trouxe sombras, água fresca ou descanso...

Sincreticamente e hackeando também metodologias e teorizações, dou sequência à minha novena latina... Expurgar esse Sol é o caminho da pesquisa do artista-educador! Isso se faz necessário para revirar e reavivar aquilo de nossas histórias e cotidianos que precisa ser rezado e retirado do estatuto das invisibilidades, do não artístico, do não valor, devolvendo-lhes reconhecimento e memórias contadoras de outras vidas, de outras narrativas e de outras preces, tal qual um processo de outras possibilidades, como Sônia Gomes (2018) propõe —, especialmente para que as pessoas que se traduzem em resistência não morram, para que não sejam silenciadas e possam ser pensadas em *arte e educação*.

Figura 8 — Maddox, “Tirando o Sol da cabeça”, *fotoperformance* ritual, 2020



Fonte: Acervo particular do artista²¹

²¹ “Tirando o Sol da cabeça” é uma *fotoperformance* produzida e de registro fotográfico feito pelo autor. A *fotoperformance* é a fotografia de um ato/ação realizada e planejada antecipadamente pelo artista.

1.2 Expurgar o Sol da cabeça em um ritual de memória

Reza para tirar o Sol da cabeça²²

*Paninho branco dobrado em nove partes.

*Copo ou garrafa de vidro transparente com água.

Coloque o pano dobrado sobre a cabeça da pessoa moribunda.

Com cuidado, vire o copo/garrafa com a água em cima do pano sobre a cabeça.

Repita por três vezes:

“Jesus Cristo, quando andou no mundo,

com punhal de ouro ele tirou: raio, sol e sereno desse povo pecador.

Jesus Cristo saiu no mundo com um copo de água na mão dizendo estas santas

palavras:

“Adeus, sol; adeus, lua; adeus, sereno; adeus, claridade”.

Assim como essas santas palavras foram salvas (dizer o nome da pessoa), tu és

salvo do sol, da lua, da claridade e de toda essa enfermidade.

Depois de repetir por três vezes,

reza-se um Pai-Nosso, uma Ave-Maria, um Glória

em honra às cinco Chagas de Nosso Senhor Jesus Cristo e às almas do purgatório.

Este benzimento deve ser feito durante três dias, porém, no primeiro dia, a pessoa já

sente melhora. Normalmente, a água começa a borbulhar em poucos segundos, as

bolhas maiores significam o calor excessivo de sol que estava sob a cabeça da

pessoa e as bolhas menores são o sereno ou excesso de exposição à luz forte.

Depois jogue a água fora, lave o paninho com sal grosso e utilize apenas para este

tipo de benzimento, o mesmo com o copo ou garrafa transparente (BENZIMENTOS...,

2018, s. p.).

Tento, nestas linhas, expurgar esse sol; por meio dessas crenças, desses ritos, a escrita será meu suporte, juntamente à arte, com as estéticas e as poéticas decoloniais oriundas de *Abya Yala*. A escrita, em sua capacidade de mobilizar e deslocar pensamentos, coloca-nos em movimento e gera, nas engrenagens das ressignificações, provocações e desejo de nos lançar em lugares outros, arrastando-nos para margens, linhas e intercâmbios, ou, até mesmo, para o centro, de modo a desestabilizá-lo.

²² Reza de tradição popular retirada da página de trocas de saberes antigos e ancestrais “Benzimentos, rezas e ervas medicinais”. Disponível em: <https://www.facebook.com/2073087476348189/posts/reza-para-tirar-enxaqueca-material-paninho-branco-dobrado-em-nove-partescopo-ou-/2076553402668263/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

A arte me ajuda a pensar um campo de forças atravessado por questões conceituais, políticas, poéticas, de aberturas e deslocamentos capazes de evocar em mim novas cosmologias e referências. É mirando o Sol, astro escrito no masculino, que evoco *Umuarama*, nome indígena para “lugar de descanso” (Pollyana QUINTELLA, 2020, s. p.), momento e tempo para pensar o mundo e suas constâncias, ou ainda local onde encontramos as amigas, para a conversação, fruição do pensamento, devir da imaginação.

Figura 9 — Maddox, “Tirando o Sol da cabeça II”, *fotoperformance* ritual, 2020



Fonte: Acervo particular do artista²³

Nesse lugar utópico de descanso, compartilho com vocês um “causo” de quando cheguei à cidade de Maringá/Paraná, em 2017, para trabalhar e fazer Mestrado. É a partir dessa memória e dessas imagens que faço uma interlocução entre o currículo colonial moderno presente nas instituições educacionais e trago uma proposta para pensarmos a outridade, práticas destoantes, que promovam a voz e a existência de corpos apagadas socialmente.

Em um dia qualquer de um ano qualquer, eu assinei uma advertência, e, a partir disso, muitas reverberações surgiram...

²³ “Tirando o Sol da cabeça” é uma *fotoperformance* produzida e de registro fotográfico feito pelo autor. A *fotoperformance* é a fotografia de um ato/ação realizada e planejada antecipadamente pelo artista.

1.3 Em um ano qualquer, eu assinei uma advertência e hoje penso uma proposta curricular desobediente para a arte e educação

Eu me preparo para a morte transmutando em vida. E quando eu morrer, serei cultuada não pelo meu gênero ou raça, mas pela minha escuridão dérmica, meus movimentos musculares, e meu cheiro.

Castiel Vitorino Brasileiro

Figura 10 — Maddox, sem título, [2017 ou 2018]



Fonte: Acervo particular do artista²⁴

²⁴ “Sem título” é um registro fotográfico realizado pelo autor entre os anos de 2017/2018.

Figura 11 — Maddox, sem título, 2019



Fonte: Acervo particular do artista²⁵

Eu hesitei muito em colocar a Figura 10 na tese; para mim, ela nasce de um processo de violência colonial escolar intensa e sintetiza muita coisa do que é o espaço hegemônico de saber. Várias coisas ocorreram nesse dia, em um ano qualquer, me escapa da memória se foi em 2017 ou 2018, enfim, em um lugar quente num bairro periférico da cidade de Maringá/Paraná.

Sempre que o sinal do intervalo tocava, eu me dirigia ao pátio da escola para pegar a saída e fumar um cigarro. Na porta, era comum eu encontrar alunas e alunos do 7º ano da educação básica, sempre em fila para pegar o lanche. Uma turminha conhecida, uma brincadeira ou outra, e eu pergunto pela Sara²⁶, afinal, ela era assídua e extremamente gentil com todas. “Ela está de castigo

²⁵ “Sem título” é um registro fotográfico realizado no Museu de Arte Latino-Americano (MALBA) de Buenos Aires em 2019.

²⁶ Nome fictício da aluna.

porque esqueceu o material”. Na hora, eu fui até a sala onde a aluna estava e me deparei com ela sentada de costas para a sala, em silêncio, era uma cena surreal, violenta e antiquada ao tempo no qual estamos situadas. Eu só havia visto tal situação em meados dos anos de 1990, em minha época escolar. A aluna olhou para mim e eu falei “não se mexa, vou tirar uma foto e denunciar isso ao Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE)”, instituição responsável por gerir o ensino estadual nas escolas da cidade.

“Não precisa professor, eu esqueci o material”. Depois de alguns minutos conversando com ela, pedi que ela se levantasse e lanchasse comigo, e assim foi. A professora que a deixou de castigo soube que eu “interferi em sua prática educativa” e junto à pedagoga, sua colega e amiga, fizeram-me assinar uma advertência²⁷. A direção não estava naquele dia, eu assinei sorrindo, e, no dia seguinte, o pessoal do NRE apareceu na escola para seguir com os processos administrativos da professora e pedagoga.

Minha advertência virou orgulho e, ao mesmo tempo, decepção. Entendo meu protagonismo nessa narrativa como a dobra da relação professora/aluna, são posições de poder muito diferentes, e, como apontaria Gayatri Spivak (2010), as pessoas subalternizadas não detêm a linguagem hegemônica, não é que elas não podem falar, mas seus códigos não são acessados pelos colonizadores, dominantes, opressores, como ocorreu na tentativa da aluna de comunicar o seu desespero ou frustração para com a professora. A docente não entendeu isso, pois seu processo social e de racialização é bem diferente do local onde a aluna está alocada.

Ao descarregar fotos de uma viagem que fiz a Buenos Aires em 2019, uma imagem me chamou atenção, sou eu sentado, observando uma obra no Museu de Arte Latino-Americano de Buenos Aires (MALBA) (Figura 11). Estou na mesma posição da aluna, mas, ao contrário do castigo, da cor, da perseguição, do lugar, do gênero e de outros tantos atravessamentos, eu e ela fomos supostamente colocadas nessas relações de poder e privilégios destoantes; eu estou exercendo a minha liberdade de pensar perante algo que

²⁷ As advertências foram recolhidas pelo NRE de Maringá para, naquele ano de 2017 ou 2018, serem anexadas no processo administrativo que ainda ocorre em sigilo no âmbito das leis do estado do Paraná. A história oral corresponde aqui a uma das várias situações de violência que ilustram o campo da escola.

escolhi, diferentemente dela naquele instante em que foi colocada forçadamente numa posição humilhação ou de não compreensão de sua voz perante a professora. Significa que eu ouvi o lamento de Sara? CISTematicamente não.

Essa é minha decepção, não sei como Sara está hoje, não sei quantas vezes mais ela ficou de “castigo”, quantas vezes fora silenciada, entre orgulho e decepção, a ideia de pensar um outro modo de fazer a aluna existir sem aqueles materiais, aquelas receitas prontas, aquele repertório punitivista, teria que ser possível. E é por essa noção que abraço minha profissão também como um ato de resistência, mas, acima de tudo, como modo de disparar a presença outra enquanto ser de direito, de voz, de vida, vislumbrando uma quebra com a misantropia. Minha posição para com Sara foi de tirá-la do castigo temporário, não daquela realidade, do CISTema, dos novos percalços que a aluna terá que enfrentar. As “Saras” que existem ilustram uma decepção e, simultaneamente, a ideia de reivindicação para ações além do campo teórico.

Para Paulo Freire (2007), educador brasileiro, o ato de educar encontra-se na experiência humana, sendo a educação uma forma de intervir no mundo, algo além dos conteúdos ensinados ou aprendidos, pois a ação de interferência está alinhada tanto ao esforço da manutenção de uma ideologia hegemônica dominante quanto ao fato de dissolvê-la ou desmascará-la.

Desmascarar as práticas abusivas é supostamente um papel necessário e importante; a ideia de valor aqui, nas palavras “necessárias” e “importantes”, tanto usadas na pedagogia, deve ser levada a sério no sentido de adentrar os sintomas da educação e tratá-los. Sem apontar culpadas, precisamos agir, e ação remete a deslocamentos muitas vezes exaustivos, afinal, quantas Saras estão neste momento sentadas de costas para a sala de aula? Talvez, não na posição mais cruel como a da imagem (Figura 10), mas em outros sentidos, isolamentos e contextos.

A ação educativa, aqui alinhada a Paulo Freire (2007), também implica uma aceitação das dimensões culturais de nossa geografia, dos processos de transformações sociais entranhadas na cultura dos povos, das desobedientes de gêneros e sexualidades, das pessoas da trincheira do sul global.

Diante disso, a proposta de ensinar necessita de uma interação educativa que enuncie as suas decisões e escolhas em face do contexto na qual está inserida. Ou se segue a hegemonia colonial do colonialismo do saber que

define quais conhecimentos, saberes, currículos e artefatos serão validados, ou se subverte essa situação de domínio, andarilhando e inventando modos de docências e estratégias promotoras da emancipação humana e social das corpos afetadas pela violência moderna.

Diante da concepção freiriana elucidada, educar é, portanto, um ato político e, assim sendo, significa que vários modos de pensamentos, subversão ou mesmo normativas flertarão com o poder dos discursos e das narrativas que envolvem certa dinâmica de controle das identidades, especialmente no lugar onde elas se desenvolvem a partir de epistemologias e elaborações teóricas complexas: a escola, a universidade, os territórios de saberes.

Ao considerar a educação como um lugar de disputas, de atos políticos, observo um grande deslocamento conservador²⁸ em vista das poucas, mas consideráveis, conquistas que movimentos sociais e dissidentes tiveram ao longo dos anos. A ação política para a manutenção da violência moderna caminha socialmente com a luta das corpos em nosso país neoliberal e periférico. Os espaços educacionais tornam-se campos de batalha; afinal, observamos quais projeções e dimensões de valor a escola e as zonas de saberes ganham quando grupos conservadores percebem a dimensão lucrativa desse local e que seus territórios econômicos e privilégios estão em xeque.

A educação converte-se num alvo de retaliações. O currículo é um artefato cultural desejado e legalizador de práticas disciplinares e de ensino no chão das instituições, no seu dia a dia.

Os currículos, de acordo com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), constituem-se de diversos modos e definições que compõem um *design* para o ensino nas escolas e instituições educativas. Flávia Terigi (1996) aponta eixos epistemológicos para entendermos o surgimento das noções históricas de pensar o currículo: a) algo que nos indica aquilo que deve ser estudado; b) plano de estudo eurocêntrico; c) ferramenta de massificação pedagógica desenvolvida

²⁸ Tais como Movimento Brasil Livre (MBL) e Escola Sem Partido (ESP), este último é um grupo de princípios conservadores que tenta, por meio de recursos legais, aprovar documentos de viés curricular em que a livre opinião, as posições críticas, os embates minoritários e os fatos coerentes e denunciativos da história contra as dissidentes sejam neutralizados no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que não ganhem dimensão nas instituições de saber. Para além disso, a educação também perpassa por disputas de organizações como o Movimento Todos Pela Educação e por empresas da Fundação Lemann e do Instituto Ayrton Senna — somente para citar algumas —, além de projetos de militarização das escolas públicas e educação domiciliar.

na sociedade industrial e replicante das relações de trabalho/classe vividas nas fábricas.

Cientes dessas nuances curriculares, os movimentos culturais e sociais iniciam críticas e rompimentos com concepções tradicionais educacionais e com o caráter reprodutivista da escola. No Brasil, Paulo Freire (2005) escreveu o livro “Pedagogia do Oprimido” e dialogou com questões curriculares, argumentando que o processo educativo e a pedagogia deveriam alinhar-se a uma intercomunicação entre discente e docente, num diálogo produtor de conhecimentos do mundo pertinentes também à realidade social dessas pessoas e da outridade da diferença.

A partir dessas noções de currículo, em Cássia Cristina Furlan (2017, p. 207), encontro concepções alinhadas ao sentido de que esse artefato “parte de uma construção na/da cultura, nos subjetiva. O currículo constrói corpos, produz assujeitamentos, remodela os campos de disputa”.

Compreender o currículo como desencadeador de movimentos violentos contra as corpos nos reposiciona, interpretativamente, em um outro entendimento dos documentos legais²⁹ educativos, das disputas pelo poder, pelo educar e pelo educar desde a escola.

Tanto grupos conservadores quanto nós, que nos encontramos na trincheira, buscamos interpretações e frestas nos documentos legais na tentativa de fazer valer nossas políticas. Num país construído por normas jurídicas, econômicas e educacionais atravessadas pelo imperialismo, a disputa pelas implementações de ideias é conflituosa. Para as desobedientes, o uso e a reinterpretação dos dispositivos é um caminho para concretizar os saberes e as epistemes gestados nas margens.

Quando as diferenças encontram as orientações e as lacunas promotoras da igualdade, de condições de equidade, de superação de discriminações, da redução das violências nesses documentos legais, ou seja, de nossas próprias contradições coloniais e implicações de resistência, os

²⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) (BRASIL, 1990), Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

currículos tornam-se inevitáveis³⁰. No entanto, para poder manter as conquistas já existentes e expandir a trincheira rumo a outras, o caminho é arduo, e também disputamos com as reformas neoliberais constantes que capturam nossos discursos, lutas e pautas, esvaziando-as de significado. Nesse sentido, é preciso estar alerta para não sucumbir aos desmanches e criticar a agenda de reformas na educação brasileira.

No ano de 2017, a reforma do ensino médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394/1996, e tornou facultativo o ensino de artes, antes obrigatório, no Ensino Médio. Tal medida despolitizou o papel da *arte e educação* no sentido de humanização das estudantes, de compreensão de diferentes verdades e estéticas. Decorrem da reforma a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento STEM³¹ (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e na formação técnica e profissional.

O projeto da base ataca a autonomia docente, e, analisando por uma perspectiva freiriana, o alinhamento curricular traçado é a configuração de um silenciamento epistemológico dos saberes produzidos na trincheira latina, postos sempre no lugar de subordinação ao empreendedorismo, à tecnologia, ao mercado de trabalho e à visão de educação do norte global. A arte perde o *status* de área de conhecimento das linguagens artísticas como saber (arte) e ganha lugar apenas como “Componente Curricular” a serviço do “desenvolvimento de competências” técnicas dentro de outra área, denominada, então, “Linguagens”;

³⁰ Por exemplo, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar. A Lei nº 11.645 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Temos, também, a educação inclusiva, amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no país), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, e, em relação às pessoas desobedientes de gêneros e sexualidades, o amparo se dá pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), assinado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, partindo da concepção de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade.

³¹ Science, Technology, Engineering, Mathematics — Ciência, Tecnologia, Engenharia, Matemática — STEM

sendo assim, a arte dividirá, nessa nova área, o espaço (já curto) com língua portuguesa, educação física e língua inglesa (BNCC, 2018).

Ao ser realocada, a arte, antes composta de quatro linguagens (dança, música, artes visuais e artes cênicas), ganha novas competências para dar conta, como: cinema, *performance*, circo e literatura (BNCC, 2018), atuando numa linha de polivalência. Como vai funcionar a área de linguagens na escola? A instituição escolhe o conteúdo da área de “linguagem” que deseja contemplar; desse modo, poderemos ou não ter a disciplina de arte ofertada; poderemos ou não ter professora apta às diferentes linguagens artísticas, ou ainda poderemos ter uma professora sem formação específica em uma das áreas atuando na polivalência de todas as linguagens (BNCC, 2018).

As especificidades econômicas, culturais, políticas e sociais de cada região do Brasil impedem a padronização de conteúdos, do mesmo modo que as linguagens artísticas impossibilitam uma linearidade na aplicação de matérias por meio dos currículos normalizadores. A exemplo, podemos pensar as temáticas de arte abordadas dentro do currículo³² e dos livros didáticos atuais a partir da história da arte, sempre europeia ou estadunidense, não condizente com a realidade das alunas, sem nos esquecer das demais linguagens (fora artes visuais), que sequer conseguiram lugar nas escolas. Continuariam essas linguagens à margem da produção de saberes?

Para que implicações positivas às diferenças sejam acatadas, um novo campo de luta abre-se em face das conquistas que foram dizimadas no caráter universal dessa nova base educacional. Ao implementar um padrão normativo para todas as realidades brasileiras, a BNCC lança discentes e docentes num processo de transformar a outra em “paciente de seus comunicados” (Paulo FREIRE, 2013, p. 36). É um descompasso enorme quando um grupo específico define currículo, conteúdos e normas avaliativas sem considerar todo um aspecto histórico de construção subjetiva a partir das diferenças. A briga pela adoção de um sistema educacional que exerça sua função por meio do respeito à alteridade tornou-se um *loop* infinito, uma “repetição infinita”, que nos leva ao esgotamento, ao cansaço e, muitas vezes, à beira da desistência.

³² Cf. em referências sugeridas no final da tese: Diretrizes Curriculares da Educação Básica — Arte do Paraná (2008) e Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1998).

Ao considerar, defronte de tal situação, a ação de educar e inventar novos modos de fazer docência, a perspectiva decolonial abre-se como possibilidade para atuação nas fronteiras dispostas diante de nós, no sentido de atravessar a história hegemônica e de ensinar com outras educ(ações) que desmascarem a colonialidade do saber.

Um modo, não uma receita, mas uma proposta, é utilizar-se da arte dissidente, dos saberes cotidianos das corpas desobedientes, como as alegorias afro-brasileiras, indígenas, folclóricas; os saberes das avós, das matriarcas, das ribeirinhas, nordestinas, das desobedientes de gêneros, entre outras, que, no ato de educar, auxiliam no compromisso da construção de um currículo decolonial, portanto, desobediente. Estou falando de ações no campo educativo que desmascarem os conhecimentos hegemônicos, algo que “encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionem e buscam mudar padrões coloniais do ser, do poder e do saber” (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 86), uma forma de desterritorialização para a interculturalidade, uma indisciplina no contexto de padrão mundial do poder.

A fim de propor um currículo desobediente, alinho-me tanto à ideia de interculturalidade, reconstrução da outridade e criticidade discutida por Catherine Walsh (2005) quanto à proposição de encantrar de Dodi Leal (2021), um modo travesti³³ de produzir saberes, um melhoramento do mundo por outras vias ou, nas palavras da autora: “um processo de cura” que “altera as estruturas da escassez de imaginário e de arregimentação das burocracias que visam sua auto-manutenção” (Dodi LEAL, 2021, p. 10). Esses dois modos de pensar são utilizados aqui como possibilidade de acionar as corpas das latinidades e com elas cambiar.

Em termos de currículo, a interculturalidade e o encantrar são recusas de um “paradigma disciplinar da produtividade e competitividade cisgêneras” (Dodi LEAL, 2021, p. 10), pois, ao considerar saberes não hegemônicos e suleados (Catherine WALSH, 2005), operamos indisciplinas e epistemes fabulares desarmantes do *design* colonial de locais hegemônicos, como: a

³³ O termo travesti só existe na América Latina e no Brasil; desse modo, essas corpas produzem, a partir de sua identidade e subjetividade, saberes que nascem no sul global latino. Cf. Jaqueline Gomes de Jesus (2012), Bruno Cesar Barbosa (2013) e Miriam Adelman (2003) em referências sugeridas no final da tese.

BNCC, os referenciais curriculares estaduais, os museus, as galerias, os artefatos culturais padronizados etc.

Um exemplo dessa potência desestabilizadora pode ser compreendido pelas manifestações da *drag* indígena Uýra Sodoma, a árvore que anda (Figura 12). Para além de levantar discussões ambientais ingênuas e pretendidas pelos discursos ou artefatos dominantes, a artista retoma a encantaria ancestral dos povos amazônicos para o debate sobre o passado/presente/futuro das relações ecológicas e sociais, a simbiose de saberes e os modos como indígenas, caboclas, travestis veem a relação com seus ambientes de origem.

Não se trata de uma oposição entre melhor e pior com as dinâmicas ambientais discutidas na escola, mas de apontar que essas subjetividades e os saberes ambientais localizados podem estar presentes no ensino de arte ou de ciências, já que questões pertinentes às corpas em espaços/lugares específicos são diferentes de um idílio romântico de preservação ambiental, do discurso hegemônico das grandes corporações, das ideias ingênuas ou fetichizadas do Dia da Árvore, da Semana da Primavera, do Dia do Meio Ambiente...

Figura 12 — Uýra Sodoma, “Elementar, a última floresta”, 2018, foto de Matheus Belém



Fonte: Página de Uýra Sodoma no Instagram³⁴

³⁴ Fonte: https://www.instagram.com/p/CIZEI__j2qb/

Uýra Sodoma propõe um debate sobre cura colonial, advertindo que árvores não são corpas inertes. Esse é um convite para reocupar a corpa, nosso arquivo de carne/memória que guarda a revolução. É a retomada dos ambientes colonizados. Na pedagogia de sua *performance*, acionamos a crítica à colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero, da raça, do imaginário, enfim, da escola.

Obras como a de Uýra são lançadas no percurso a/r/tográfico desta tese, bem como narrativas, ações, cores, elementos constitutivos, deboche, crítica, mitologia folclórica, num sentido de fabulações do currículo.

Ao projetar essa ideia, é imprescindível que saibamos o contexto no qual o sistema educacional esteve e está inserido, com a finalidade de identificar com quais desafios a aplicação de um currículo desobediente operará. Desde que a educação foi implementada como forma de estruturar as colônias, parte dos saberes que constituem e reforçam os currículos educacionais, bem como propostas estéticas em museus, galerias e espaços de arte têm sua fundação durante o período de conquista. Tanto as originárias³⁵ quanto as populações negras sofreram/sofrem negações e boicotes quanto à sua existência em locais que eram tidos como “propriamente para brancos elitistas”. Se esses espaços educacionais não eram pensados para as desobedientes, logo, não havia necessidade de um currículo com atravessamentos subalternos.

Ao pensar os espaços educativos, as características impositivas se destacam, conforme aponta Paulo Freire (2005), em um espaço silenciador, nos quais se ditam — e não se trocam — ideias. As aulas, as palestras, os cursos e as oficinas apresentam, na maioria das vezes, caráter discursivo, sem espaço para a escuta e o debate. Trabalha-se sobre a discência e não com ela. Mira-se quem “precisa aprender”, como se essas pessoas não tivessem algo a dizer ou a acrescentar sobre determinado assunto ou tema.

³⁵ Ao focar no campo escolar, observo, em decretos brasileiros daquele período, como o de nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, a proibição de pessoas negras no campo educacional e, posteriormente, o de nº 7.031, de 6 de setembro de 1878, no qual se estabelecia que negras só poderiam estudar no período noturno, mas a sociedade colocava barreiras para que elas não tivessem acesso à escola de qualquer modo (BRASIL, 1824). Já em relação às originárias, temos, além da educação cristã predominante até o início do século XX, a instituição de programas governamentais dentro de aldeias a partir de um modelo integrador que apontava para a extinção dos povos originários. Tais ações circunscrevem e refletem as lacunas que essas corpas carregam até hoje em nossa sociedade.

Como docente e artista, refiro-me, também, a outras pessoas atuantes na aplicação de um currículo hegemônico e a trabalhadoras da manutenção do sistema-mundo. Forja-se um acômodo das corpas e das mentes por meio de uma relação de poder professora/aluna; a reinvenção não é encorajada, pois noções de verdade, estética e saber estão afogadas em regras criadas para hospedar uma interpretação a partir da norma, do olhar eurocêntrico, da língua tradicional, considerada culta, alocada sobre o prisma de instituições e opiniões reguladoras, higienistas, cisnormativas, embranquecidas e imersas em metodologias importadas do Norte.

Tais condições impedem outras vias de criação, alocação, produção e interpretação possíveis; afinal, na lógica colonial dominante, aprende-se de um modo, então, como prática desobediente, por que não desaprender para aprender de outras formas? Por que essa projeção de falar ou ser coerente com o que foi cristalizado é o modo “ético”, “certo” ou “verdadeiro” de se fazer ser escutada ou vista?

Pensando na crença intelectualista de que “a consciência crítica é apanágio exclusivo do letrado ou de que caberia a este último iluminar criticamente” a outra (Muniz SODRÉ, 2012, p. 12), por que pessoas “deducentes” desse potencial interpretativo não podem se deslocar de seu lugar normativo, hegemônico, culto e organizado, para, num movimento outro, escutar, aprender e tentar desaprender com ideias rastejantes? Interculturais? Distantes talvez da sala de aula tradicional, dos livros organizados conforme normas “universais”, de cubos brancos em museus? Curadorias? Prática educativas, entres outras?

Por que a incoerência da Outra é muitas vezes incoerente para nós brancos latinos? Não seria a incoerência um produto criado a partir de um sistema educacional falido? Como aprender a reaprender se, nesses espaços, o ato de mudança pode ser contestado como incoerência e a incoerência por si só não é contestada? Ou não poder ser contestada?

Como aprender com uma indígena sem que ela precise aprender a nossa língua? Assim como faz Uýra, podemos reocupar nossa corpa? Ativar nossa árvore inerte? Por que projetamos nas pessoas negras a fala e a instrução sobre racismo se a raça e a estruturalidade violenta sobre essas corpas é algo criado pela branquitude colonialista? Por que a pretensão da fala racial deveria partir de pessoas negras quando elas acessam espaços educativos se

necessariamente elas podem falar do que quiser para além do sofrimento direcionado às suas vidas? Ou quando, por exemplo, utilizamo-nos de pessoas travestis como totens para validar nossa “não transfobia”, numa “lógica de cafetinagem e tutela” (Lua de Abreu LAMBERTI; Eliane Rose MAIO, 2021, p. 2)? Não estaríamos atualizando a distribuição da violência colonial?

Como aprender com uma artista sem que ela precise projetar, traduzir, exemplificar e reduzir seu trabalho às estéticas e aos parâmetros organizacionais do Norte? A obra por si só, enquanto uma linguagem, uma espécie de texto visual, não seria suficientemente capaz de deslocar a escrita, a mente, a fala, as disposições preestabelecidas no ambiente? O problema interpretativo da linguagem da arte e de outras conduções epistêmicas do Sul não seria um problema de visão colonial?

Abordar esses questionamentos e essas concepções territoriais educativas penetrantes das práticas de ensino na educação básica, do ensino superior e de outras instituições imersas na pretensão de ensinar algo a alguém, de produzir locais de fala e narrativas como museus, galerias, teatros, cinemas entre outros, nos conduz diretamente para zonas de pedagogias culturais.

Ao propor todas essas indagações, penso não se tratar de desvalidar os ensinamentos do Norte, até porque comungo com aqueles poucos que dialogam com os saberes do Sul, como Boaventura Sousa Santos, homem, cis, branco e europeu. Portanto, sustenta-se aqui uma visão sobre os conhecimentos euro/estadunidenses padronizados em uma razão metonímica (Dodi LEAL, 2021), instituintes de epistemologias universais, requerentes de uma única forma de racionalidade e cancelados pela colonialidade. Num ato desobediente, indisciplinar e intercultural, a dúvida, a inquietação e o contra-argumento também se apresentam como rasuras para deslocar o currículo hegemônico de seu lugar estático e cristalizado.

Se quero pensar um currículo elucidativo para uma educação como “prática de liberdade” (bell HOOKS, 2013, p. 25), a desobediência torna-se um ponto de passagem para a ativação desse contradispositivo. Ao trabalhar na tese minha experiência enquanto artista/professor/pesquisador (a/r/tografia), alinhamento às minhas histórias pessoais como sinal de partida e à indisciplinada para eliminar essa possibilidade inquisidora, onisciente e silenciosa, isso ocorre

devido à digressão que fiz por meio de bell hooks (2013) inspirada por Paulo Freire, quando ela infere que

[...] é produtivo, muitas vezes, que professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico (bell HOOKS, 2013, p. 35).

A construção de um currículo desobediente em arte precisa pensar essa docente que confessa e cria a partir de sua vida pulsante, porque uma corpa forjada no centro do sistema-mundo colonial moderno e legitimada pela academia produtivista remete a uma pessoa coibida de viver sua desobediência latina e criativa por completo. Sair desse percurso pela linha de fuga do currículo hegemônico, e destruir-se (Félix GUATTARI; Suely ROLNIK, 2006) é, por vias indisciplinadas, um ato de coragem e pós-apocalíptico.

Quando me coloco na tese como artista/professor/pesquisador ao lado de outras desobedientes, ou em sala de aula, quando atuo num exercício de me inserir como pessoa emancipada, alinhando visualidades dissidentes ao lado de imagens hegemônicas, riscando, nos livros didáticos, o nome de homens brancos tidos como dono de estilos e opiniões duvidosas, convidando pessoas para enriquecer a aula com suas práticas educativas deslocadas da norma³⁶; ou quando proponho sentarmos na grama para ler um texto, rabiscar o chão em vez de cadernos e linhas, deformar as obras brancas euro/nortecêntricas, escutar músicas indígenas, feministas, negras e construir poesias nas portas descamadas da escola; quando crio jogos teatrais lidos como precários pela falta de espaço, sendo executados no banheiro da instituição, na biblioteca pouco frequentada, na praça do bairro, ocupando de fato as ruínas desses locais falidos, dançando com nossa corpa em frente à capela institucional, um marcador arquitetônico concebe sobre nossa identidade naquele lugar..., articulo tudo isso a uma atuação para um percurso decolonial em *arte e educação*, uma

³⁶ Lua Lamberti de Abreu, artista, professora travesti, que deu uma aula sobre cultura *Drag* no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) de Maringá, ou Fabiana Aparecida de Carvalho, que utilizou o Tarô como prática de conversação com textos acadêmicos de cunho decolonial em uma residência artística de Maringá, da qual fui curador, entre outras apostas desobedientes que acontecem nos espaços de ações educativas.

possibilidade para a visualidade e a criação não solitárias, mas coletivas, de um currículo intercultural, indisciplinar, desobediente e encantravado.

Ao pensar na inserção de artistas e ideias marginalizadas dentro do currículo, intento, como sugere a artista travesti brasileira Castiel Vitorino Brasileiro (2021), a criação espaços percíveis de liberdade. Essas territorialidades forjam-se a partir do currículo desobediente como questionamento da distribuição desigual de recursos e violências na modernidade-colonialidade. São espaços pensados para desafiar o sistema ontoepistemológico das condições subalternas.

O currículo desobediente como um espaço percível de liberdade apresenta noções de cuidado mútuo, cura coletiva e conspiração (BRASILEIRO, 2021). A liberdade cogitada por esse lugar forjado nas dobras curriculares apresenta-se como um espaço-tempo de nossa consciência expandida, cósmica, conectada com uma *arte e educação* possibilitadora de criações, vivências, elementos possíveis quando ultrapassamos os limites dessa ontologia criada pela colonização.

O espaço percível de liberdade só ocorre quando entendemos e respeitamos a comunidade biótica, cultural e espiritual no ecossistema da escola. É uma espacialidade desejante, anseia acessar memórias de transfiguração, ou seja, o currículo desejado aqui é o da transmutação dos saberes, das corpas, a partir de si mesmo e do contato com outras linguagens que ativarão conhecimentos dormentes, inertes. É o que Castiel provoca na obra “Corpo-flor” (Figura 13), na qual modificar a forma é preservar a coragem, insistir numa verdade desconhecida, em estados corporais ocultos.

Figura13 — Castiel Vitorino Brasileiro, “Corpo-flor”, 2016-2020



Fonte: Página de Castiel Vitorino³⁷

A transmutação do corpo-flor me condiciona a pensar na metamorfose que o currículo hegemônico precisa experimentar. Ao vivermos as dinâmicas de conhecimentos, arte e estéticas sociais coloniais nos espaços educativos normativos, atuamos na manutenção da ideia de tradição dos saberes científicos e artísticos como sedimentados. Tradição como continuidade ou permanência não existe, pois a transmissão de saberes sempre se modifica, não é algo congênere, haverá, nas mínimas informações, modificações sutis ou radicais, e o que permanece da tradição é a condição mutante das narrativas.

A mutação de um currículo tradicional hegemônico para um currículo desobediente em arte precisa transfigurar um espaço perecível de liberdade exercida a partir do contato com a Outra e do estabelecimento de um campo de diálogo; afinal, se a tradição é mutante, torna-se necessária a localização dessas fendas radicais nas lacunas de saberes engessados.

Essas ações de engajamento pelo currículo desobediente enquanto ativador de um espaço perecível de liberdade constituem a certeza de um envolvimento com outros saberes, estéticas, arte e principalmente com a humanidade da Outra. É, conforme pontua Ana Maria Araújo Freire (2015, p. 297), abrir possibilidades para a compreensão da leitura de um texto somente quando vamos interpretando o contexto daquela que escreve tais linhas, fora dessa dialética vivencial “texto-contexto-diálogo não pode haver compreensão precisa, clara, verdadeira”, sendo a prática de disparar, de contestar esses

³⁷ Fonte: https://castielvitorinobrasileiro.com/foto_corpoflor

lugares de saber e criar novas camadas sobre eles, enquanto docência, um ato de coragem.

Por isso, provo-co-me neste lugar de artista/professor/pesquisador.

Não me vejo como alguém de coragem, ou como pessoa que preserva a coragem da forma que Castiel provoca em “Corpo-flor”, até porque questiono o sentido dessa palavra algumas vezes, mas entendo-me numa posição de ser encorajado, de ter atos corajosos, que ora tencionam, de certo modo, as estruturas ideologicamente impostas, numa caminhada para um currículo decolonial, portanto, desobediente, ora transmutam (Castiel Brasileiro VITORINO, 2021) naquilo que é tido como impossível em possível, ou, como Boaventura Sousa Santos (2002, p. 32) entende na sociologia das ausências, em “transformar ausências em presenças”. Desse modo, não é só inserir as produções marginais no currículo, mas ativá-las de forma a produzir saberes outros sobre e com aquelas pessoas que estão ali com você na ação educativa, pulverizando e contaminando outras instâncias educacionais e pedagogias culturais.

A partir desse pensamento, a *arte e educação* por um viés decolonial preocupa-se em “substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear” (SANTOS, 2002, p. 46) por projeções, ações concretas e plurais, utópicas e realistas, nas quais elas constroem o/no presente por meio de operações de cuidado, é o que Boaventura Sousa Santos (2002) vai chamar de sociologia das emergências, mas que a artista Castiel Vitorino Brasileiro (2021, s. p.) entenderá como um pensar “outros fins que não a morte”, cogitando aqui, nesta escrita, o ato de acionar a produção de um encantramento às nossas discussões, enriquecendo e latinizando a proposta curricular desobediente.

A estratégia para práticas desobedientes é a de elaborar e fabular conhecimentos e saberes desestabilizadores da geopolítica e da poética ocidental, rasurando corpas colonizadas e, de certo modo, superar a escravização mental à qual fomos/somos submetidas. A arte entra como opção detentora dessa tarefa de desestabilizar a mente, porque ela atua no campo da imaginação e da subjetividade. Para se libertar de conceitos colonizadores, é preciso ir além de paradigmas do âmbito político e econômico, torna-se imprescindível avançar ao campo cultural, exercitando uma postura aberta e sensível às diferenças.

Apesar de a decolonialidade ser agenciada a partir das universidades e dos campos de estudos como museus, galerias, entre outros, suas práticas não estão presas e relegadas ao contexto acadêmico, sendo os espaços de ações decoloniais todos os lugares onde a colonialidade atua, ou seja, na docilização de corpos, no controle do poder, do saber, devastando a natureza e a vida. Com caráter fronteiro, e em construção permanente, as práticas artísticas e estéticas pensadas a partir de um currículo desobediente vão ao encontro de outros saberes e realizações *aesthesis*³⁸, na direção de interpelar problemas que escapem das estreitas perspectivas disciplinares euro/estadunidenses. Assim sendo, como fabular um currículo desobediente em *arte e educação* que possibilite a criação de espaços perecíveis de liberdade?

Não se pensa decolonização em arte e educação sem antes atravessar, questionar e rasurar a história hegemônica dos saberes artísticos e, ao mesmo tempo, trazer artistas e obras que farão esse papel de deslocar as estéticas naturalizadas. O currículo se des/re/constrói quando recalculamos a rota e, para que isso seja possível, eu reclamo essa reviravolta nos saberes com autoras do Sul, como María Lugones (1944-2020), Aníbal Quijano (1928-2018), Walter Mignolo (1941-atual), Mary Garcia Castro (1941-atual), Heloisa Buarque de Hollanda (1939-atual), Oyèrónké Oyěwùmí (1939-atual), Catherine Walsh (s. d.-atual), entre outras. A narrativa de como alguns caminhos se fizeram para chegarmos a esse estado colonial arte educativo e quais modos e ideias podem servir para desconjuntar as narrativas do Norte serão apresentados no decorrer desta escrita.

Os processos coloniais dos chamados “Novo” e “Velho” Mundo, embora diferentes em termos das conjunturas de formação de suas habitantes, assemelham-se em relação aos avanços das conquistas de vidas e territórios por meio de projetos expansionistas de poder. Estes aplicaram uma

³⁸ Walter Mignolo (2012), no seu texto “*Decolonial Aisthesis and Other Options Related to Aesthetics*”, apresenta a *aesthesis* como “sensação”, “processo de percepção”, “sensação visual”, “sensação gustativa” ou “sensação auditiva”. Immanuel Kant, filósofo do século XVII, foi, segundo Mignolo (2012), responsável por trazer a noção de estética a partir da *aesthesis*. É desse modo que nasce a estética como teoria e o conceito de arte como prática. A partir de então, a história da arte começa a ser ilustrada, e a busca por uma origem da estética é encontrada não apenas na Grécia, mas na pré-história. Essa operação cognitiva constituiu, nada mais e nada menos, a colonização da *aesthesis* pela estética; já que, se *aesthesis* é um fenômeno comum a todas, a estética é uma versão ou teoria particular de sensações relacionadas à beleza, a qual foi pensada a partir da Europa e universalizada pela história da arte.

colonialidade estética da arte e a constituição de uma educação colonialista para as pessoas guetizadas nas trincheiras, num local considerado inóspito, incivilizado. São as primeiras dores de um vasto Sol sob as vidas latinas.

No entanto, para que esse descolamento epistemológico seja mais bem situado às pessoas leitoras e para que eu possa adentrar no contexto colonial estético da arte, é preciso, antes, considerar questões sociais complexas da Europa que impactaram na colonização de *Abya Yala* e do imaginário, bem como conduzir uma crítica ao sistema de pensamento e investigação do norte global e aos modos de ruptura com os saberes eurocêntricos/estadunidenses propostos nestas páginas por artistas desobedientes, ou seja, a crítica à modernidade mesmo.

EIXO II



LATINIDADES
TEOR TEOESTÉTICO
E
COLONIALIDADE DO IMAGINÁRIO

Apresento neste eixo a constituição de noções artísticas, políticas, educacionais e culturais da Europa em *Abya Yala* que, se utilizadas como linhas de fuga para o ensino-aprendizado nos espaços educativos, podem, assim como as artistas desobedientes citadas nesta tese, abrir e possibilitar a criação de espaços percíveis de liberdade. Então, não se trata de uma digressão histórica, hegemônica ou universal, mas sim de uma compilação de questionamentos e ressignificações caras às corpas latinas do sul global, produtoras de saberes potentes para se pensar a cura da colonialidade do imaginário.

A cura por meio desta tese nada tem a ver com o ideal iluminista de purificação, iluminação ou linearidade, mas sim com a mistura sincrética dos mundos do Sul, da contradição — como das novenas, das simpatias —, do desconcerto. A cura como uma experiência desviante radical das possibilidades e das capacidades coloniais de compreensão para um deslocamento epistemológico outro.

2. A constituição da colonialidade do imaginário em *Abya Yala*

A colonialidade estética da *arte e educação* é uma dimensão da colonialidade global. *Abya Yala* não é *autopoiesis* europeia³⁹, mas uma reorganização decorrente da primeira modernidade.

Na compreensão e no expurgo desse processo, valho-me de imagens que explicitam o pensamento colonial e de produções que nos advertem sobre a necessidade de uma resistência epistêmica decolonial nos diferentes espaços sociais, principalmente quando articulada à criação e à fabulação de um currículo para uma *arte e educação* desobediente, propenso a possibilitar a criação de espaços percíveis de liberdade nos territórios educativos.

Como já apontada pelas pedagogias culturais, as práticas pedagógicas, do pensar e dos diálogos interpessoais não definem a totalidade daquilo que está em jogo numa situação de ensino-aprendizagem; logo, dissecar as

³⁹ *Autopoiesis* é um termo criado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios (Walter MIGNOLO, 2017).

noções de uma colonialidade do imaginário converte-se em necessidade para deslocar os artefatos culturais normativos presentes dentro das instituições.

Assim sendo, como mencionado, o objetivo não é recontar a história da Europa, da arte hegemônica, dos processos educativos colonizados que ocorrem, ainda na atualidade, em nossos territórios, mas questionar como tais crônicas adentram os currículos e demais artefatos culturais. Para isso, interpelo como a história da *arte e educação* produziu/produz e dissimula, de acordo com Chimamanda Ngozi Adichie (2017), uma história única, perigosa, insidiosa e ocultadora de outras narrativas e pertencas.

Chimamanda Adichie (2017, p. 1) também adverte sobre os estereótipos: “não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos”. Sob esse prisma, penso ser necessário deslocar o olhar para também demover os estereótipos visuais e pensar imagens-rupturas a construir devires diferentes, (des)aprendizagens novas para quem está na margem e necessita insurgir com os saberes gestados no gueto Sul.

Ao provocar uma imersão crítica na história do Norte sobre a história do Sul e em possibilidades artísticas, ou *arte e educação*, escolares, destaco pontos determinantes da história maior, entre os quais, o fortalecimento da igreja. São demarcações elementares da história normativa responsáveis por impulsionar a centralização do Estado como único agente capaz de confrontar a generalização da luta e de preservar as relações de classe. Além dos aspectos econômicos do processo, destaco o Renascimento cultural e artístico como ponto de partida da colonialidade dos imaginários e das artes.

Figura 14 — Botticelli, “O nascimento de Vênus”, 1485
Leona Vingativa, “O nascimento da Vênus amazônica”, 2020



Fonte: Página Cultura Genial e rede social da artista Leona Vingativa no Facebook⁴⁰

As noções estéticas originadas da arte europeia impuseram e idealizaram uma ideia global do ser. Em “O nascimento de Vênus”, uma das

⁴⁰ Fonte: <https://www.culturagenial.com/quadro-o-nascimento-de-venus-botticelli/> e <https://www.facebook.com/LeonaVOfficial>

obras fundadoras do Renascimento⁴¹, há a idealização da pureza pelo gosto, avessa à escola classista. Esse período de reverberações artísticas também dialoga com os outros sistemas de conhecimentos e saberes insurgentes no “Velho” Continente, como os métodos de observação; embora não configurados como um órgão, constituíram a infância das ciências naturais, juntamente com as “descobertas” de novas terras e mares, ou seja, arte, ciência e subjetividades internas da Europa constituíram um tipo de sujeito (o colonizador), o qual chega a nós pelo Atlântico em sangue transbordado nessas lógicas.

Em contraponto, a decolonialidade vem expressando um conjunto de práticas epistêmicas e visuais questionadoras desse período renascentista, ela articula-se dentro e fora da academia ao longo da história colonial, como Leona Vingativa (Figura14), artista, travesti, preta e contemporânea nossa, do estado do Pará, norte do Brasil, com sua obra “O nascimento da Vênus amazônica”. Ela desconjunta o cânone europeu ao deslocar a colonização do imaginário proposta na obra de Botticelli. A artista é literalmente vingativa quando troca o corpo branco de Vênus pelo corpo negro e nos encara, como se estivesse questionando quanto ao tipo de movimentos que estamos fazendo dentro deste campo — a arte —, seus currículos, artefatos, pedagogias e abordagens.

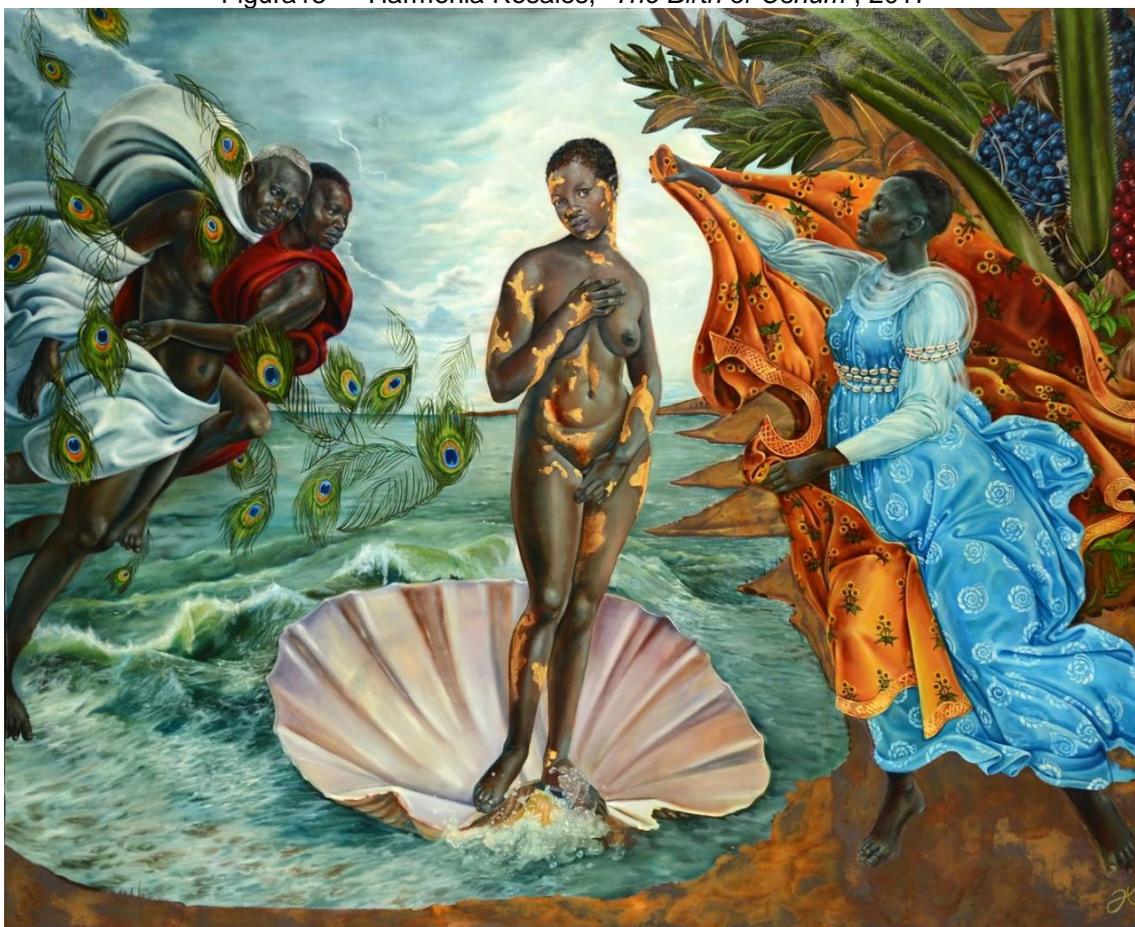
Afinal, pensar num currículo desobediente, sob o olhar de Leona, é enegrecer, latinizar e dissuadir as narrativas renascentistas ainda vigentes dentro do processo arte educativo, das didáticas visuais, das curadorias, dos processos de seleção de obras para livros e catálogos, temas de pesquisa, entre outros.

Ao provocar abalos sísmicos não somente com a presença do corpo negro na obra, mas também no sistema de gênero, afinal a artista é travesti, Leona insere sua cultura à frente de outras. “O nascimento da Vênus amazônica” pirateia as noções estéticas do Renascimento europeu e evoca o pertencimento da mulher latina também como corpo pulsante, vivente. Enfim, um dos pontos da perspectiva decolonial latino-americana é a “necessidade de transcender epistemologicamente” (Ramón GROSGOUEL, 2006, p. 116) e, na arte, poeticamente, romper com os cânones ocidentais ou pirateá-los no sentido de realocar os saberes, de reocupar a corpa e seu imaginário colonizado.

⁴¹ Para saber mais sobre a história da arte, acesse as referências sugeridas no fim da tese.

Práticas como a de Leona alinham-se às produções de Harmonia Rosales (Figura15), artista afro-cubana e americana. São contrapontos visuais imersos em relações históricas e, portanto, cruciais para as narrativas subalternas de sobrevivência. Inserir o trabalho de artistas que deslocam o imaginário colonial dentro dos currículos hegemônicos de arte, e também das práticas, é um processo desobediente formativo/desconstrutivo, ao qual concerne não apenas questionar o olhar estrangeiro sobre nossas corpos, mas re/elaborar e fabular espaços percíveis de liberdade para com nossas lentes imersas na colonialidade do imaginário.

Figura15 — Harmonia Rosales, “*The Birth of Oshum*”, 2017



Fonte: Página Artistas Latinas⁴²

Rosales atua numa lógica de empoderamento das mulheres negras. Em suas releituras, ela busca novas formas de beleza estética, contra-hegemônicas e distantes da hierarquia masculina branca e da mulher subordinada idealizada

⁴² Fonte: <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales>

e imersa na concepção eurocêntrica de beleza renascentista, ou melhor, é um deslocamento da *autopoiesis* europeia a partir de uma fabulação latina negra.

Ao pintar “O nascimento de Oxum”, a artista nos coloca à disposição um arsenal visual que pode ser usado em uma perspectiva decolonial num currículo desobediente de arte, no ato de ensinar para além da história maior e das pedagogias culturais normativas. A discussão racial proposta na concepção da obra também nos leva a questões religiosas, pois, no universo da artista, os orixás, entidades de religiões de matrizes africanas, representam manifestações físicas das ferramentas de cura da vida.

Ao propor uma possível profundidade etérea em suas obras, a artista expressa seu mundo espiritual em tons de azul e prata adicionados à pele. O dourado e a ferrugem servem como lembrança da decadência moral em nossa sociedade (Harmonia ROSALES, 2020). Como uma mulher negra, ela transmite suas objetificações por meio do trabalho, sua poética é condutora metafórica para o diálogo contra o imaginário colonial de beleza e moralismo, uma ação visual de cura.

Nos espaços perecíveis de liberdade forjados pela arte decolonial, a cura atua como proposta de desentendimento e expurgo. Os espaços religiosos emersos de um processo dominador não estavam/estão isentos de cometer violência colonial; nesse sentido, a criação desses locais de fé também implicou/implica a expansão do território da colônia, o que significa que misoginia, transfobia, racismo, entre outros modos de apagar a Outra ocorreram/ocorrem dentro dessas tradições, mesmo que elas fossem/sejam opostas à colonização.

Ao propor uma transmutação em busca de um possível estado de cura a partir de um currículo desobediente em arte, as noções românticas produzidas pela colonialidade do imaginário estão fundamentadas nas linhas de fuga das populações originárias, racializadas e desobedientes de gênero. Os saberes gestados nesses guetos não devem ser colocados no mesmo estado/lugar dos conhecimentos do Norte, e este não é o objetivo de suas existências.

Os saberes dos guetos não devem ser tratados como “verdades” imutáveis ou incontestáveis e universalizantes, mas sim alocados no lugar da dúvida, pois quilombos, zonas de sobrevivência originárias, corpos travestidas, entre outros territórios forjados do desejo de poder ser/existir não se situavam/se

situam em estados de conforto, alegria e efetividade permanente, assim como seus conhecimentos, similarmente às suas vidas, ambos não ocupavam/ocupam o estado de fidedignidade construído pela norma do Norte.

Isso quer dizer que não existia/existe felicidade para nossas ancestrais e pessoas dissidentes atuais que se alinham às diferenças? Não, isso significa que, quando projetamos o olhar para imagens, artefatos e pedagogias, estamos sempre com as lentes que nos foram dadas desde o nascimento, bem como a imersão imposta pelos contextos educativos; desse modo, provocar um estado de cura, de liberdade e decolonização a partir da arte e educação é ir além. Avançar nesse lugar é doloroso, porque precisamos ficar cegos para re/aprender a enxergar, é o expurgo, e de fato nossos saberes produzidos na margem geram dúvidas em nós mesmas não porque eles são frágeis, mas porque a captura normativa e universal sempre os alicerça a favor do sistema vigente, da colonialidade de poder, do capitalismo e do neoliberalismo. Duvidar de si é um ato desobediente, rever poéticas, trabalhos e a própria cegueira é o cuidado para não se deixar cair na desgraça colonial, portanto, é adestrar o estado de felicidade, este também construído por uma colonialidade do imaginário.

Quando Leona e Rosales constroem, fabulam e negociam as suas imagens com as pedagogias culturais e arte educativas, para além da crítica ao Renascimento, ao estado que impulsionou lógicas primárias de genocídios, elas questionam também o seu próprio estado de existir, a cultura, a felicidade, as epistemologias de si e para si. Ambas as artistas não registram somente as noções renascentistas, religiosas, comerciais e militares em *Abya Yala*, mas demarcaram aquilo que chamamos de “Era Moderna”, responsável por estabelecer o sistema colonial de extrativismo.

2.1 Âncoras coloniais em *Abya Yala*: a organização do sistema moderno colonial de extrativismo

É nessa “Era Moderna” que uma logística de pensamento hegemônico surge juntamente das narrativas subalternas de resistência, é o parto do raciocínio decolonial, das corpas, dos signos, dos significados e dos significantes

que penetrarão as violências coloniais e denunciarão as esferas da modernidade/colonialidade.

A “Era Moderna”, em sua primeira fase, compreende o surgimento de sistemas como o mercantilismo, o absolutismo, a reforma religiosa, a restituição da nobreza e o renascimento cultural, pois as Cruzadas não conseguiram seus principais objetivos — “libertar” Jerusalém, a Terra Santa, então sob domínio turco —, mas tiveram outras consequências, como o enfraquecimento da aristocracia feudal, o fortalecimento do poder real, a expansão do mercado e o enriquecimento do Oriente (Steven RUNCIMAN, 1952). As relações de poder dentro da Europa estavam condenadas⁴³ tanto pela Guerra Santa (ocorrida entre os anos de 1095 e 1099) quanto pelos processos coloniais internos que demarcam o fim do século XV para uma corrida em busca de terras comunais.

Ao esgotar suas reservas naturais e também suas noções medievais, o “Velho” Continente viu-se diante da busca de poder por outras vias, um levante econômico, social, político, cultural e também religioso tornou-se necessário para a sobrevivência do povo europeu (RUNCIMAN, 1952).

Pela história hegemônica, a Península Ibérica (Portugal e Espanha) lançou-se à navegação pelo Atlântico com fins de chegar às Índias, ambos os países esbarraram no “Novo Continente”, estabelecendo, assim, toda a discursividade de conquista e exploração de que ouvimos falar⁴⁴ e que constitui o imaginário de nossa formação pedagógica, artística e nacionalista nos espaços de educação. As corpas originárias com as quais os espanhóis e os portugueses tiveram contato e, *a posteriori*, escravizaram, mataram e violaram foram incas, maias, astecas, guaranis, tupinambás, tupis, apaches, shawees, navajos, inuítes, aruaks e muitas outras.

Ao abaixar as velas nos litorais do “Novo Mundo”, as colônias ibéricas organizaram seu sistema colonial primário com dispositivos bem específicos. Os espanhóis, por exemplo, pensaram o esquema de ocupação das terras como

⁴³ A Europa passava por processos internos intensos de colonização, outro fator para que países do “Velho Continente”, como Holanda, França e Inglaterra, se lançassem à exploração do “Novo Mundo”. As guerras religiosas internas marcadas pela Reforma de Martinho Lutero, a busca por matérias-primas e especiarias, como o açúcar, também foram fatores relevantes. A formação das Treze Colônias nos Estados Unidos também está inserida nesse contexto (Celso FURTADO, 2007).

⁴⁴ Para saber mais, consulte: AZEVEDO, Cecília; RAMINELLI, Ronald. **História das Américas: novas perspectivas**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

*repartimientos, encomiendas e haciendas*⁴⁵, cruciais no modo como saberes, poder e extrativismos alinharam-se às dores e às violências às quais as corpas originárias e, posteriormente, as negras escravizadas de África foram submetidas. Já a efetivação das colônias portuguesas em *Pindorama* — Brasil — deu-se por pontos isolados no litoral do país.

Europa e Portugal se apropriaram primeiramente por meio do roubo de recursos naturais. Em *Pindorama*, temos a extração do pau-brasil, madeira típica do país; no lado espanhol, a extração de ouro ocorreu de forma violenta, isso fez com que balanços econômicos ocorressem de formas diversas, tardando os portugueses no processo de fixar colônias, subjugando-as a latifúndios. Somente a partir de 1534, temos em *Pindorama* a implementação das capitânicas hereditárias, sendo Pernambuco e São Vicente (São Paulo), lugares onde, de fato, iniciou-se o processo de colonização com o uso do gado e da mão de obra escrava⁴⁶ (Ariosvaldo FIGUEIREDO, 1981).

São nessas circunstâncias de deslocamento mercantil das caravelas pelo Atlântico que, para além da carga humana de homens brancos europeus, em suas constituições de Ser, estavam as ambições de seus pensamentos, de seus atos e daquilo que chamamos de subjetividade, como a ideia de uma ética, estética e organização política complexa e sedimentada no pensamento do século XV e suas transformações seguintes. É por meio dessas pessoas que se deu o encontro entre Europa e *Abya Yala*.

Na conjunção de explorações e colonização de novas terras, a arte vinda pelo eco do mercantilismo e pela conquista do Atlântico traziam, nas suas narrativas, pelos processos educativos e estéticos, portanto, *pedagógica cultural* (e nos mais tardar compreendida como *arte educação*), uma ampliação dessa noção de Ser, de identidade hegemônica, de comportamentos. Esses entendimentos de uma colonialidade estética na primeira modernidade, como já

⁴⁵ A saber, o primeiro se tratava da extração de metais preciosos por meio do emprego da mão de obra forçada das habitantes do continente; o segundo realizava negociações entre o colono já fixado nas terras e as colonizadas, a mão de obra passa a ser aplicada na exploração de metais e pequenas lavouras; entretanto, os *encomenderos* deveriam respeitar algumas regras impostas pelos colonos, por exemplo, não controlar áreas indígenas. Em troca disso, os espanhóis ofereciam educação religiosa católica às corpas nativas. Por último, temos as *haciendas*, o estabelecimento da agricultura com base na *plantation*, a plantação em grande escala de apenas uma qualidade de alimento, a monocultura (Francisco Jose Calazans FALCON, 2002).

⁴⁶ Basicamente, os três elementos constitutivos da organização do Brasil Colonial tornaram-se a grande propriedade, a monocultura e a escravidão.

mencionados, ancoraram-se no Renascimento como demarcação de um tipo considerado correto de arte, beleza, identidade e racionalidade.

As artes, em geral, têm contribuído para a manutenção e a expansão de certos padrões ao criar, classificar e hierarquizar regras do fazer visual e da busca por sentidos. Ela está diretamente ligada a uma formação estética moderna/colonial essencialista, homogênea e universal, endossando a matriz colonial do poder ao propiciar as noções imperiais ocidentais que apagam e silenciam a criatividade sensorial de outras culturas fora da Europa (MIGNOLO, 2017).

Em minha formação de artista, arte-educador, pesquisador e também de estudante na escola de educação básica, as noções hegemônicas sempre foram priorizadas no currículo como algo grandioso e onipotente. A ideia de menosprezar os saberes estéticos locais fez com que a noção de exótico e simplista de uma imagem outra, uma pintura ou qualquer linguagem visual subalterna fosse secundarizada, ou seja, estivesse sempre à margem dos estudos, aparecendo somente em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia da Árvore, Semana de Arte Moderna de 1922 e assim por diante. Essas datas seriam um sinônimo de reprodução de imagens e identidades como chacota de uma memória colonial, e tão violenta quanto.

A perpetuação de uma estética colonial eurocentrada por meio da *arte e educação*, tanto na formação de arte-educadoras, quanto na estrutura curricular que tem em seu constructo as noções de Ser, colocam os saberes do norte global no centro da criação, ou seja, perpetuam a lógica renascentista/academicista antropocêntrica e de pensamento humanista (MIGNOLO, 2012).

Este último, o pensamento humanista, teve impacto nas questões artísticas, visto que trazia, em seus trabalhos estéticos classicistas, além da idealização de beleza, uma representação realista do mundo, mas numa concepção de realidade burguesa eurocêntrica, de padrão de corpo, algo transcendente à sensualidade expandida, instaurando essa ideia de Ser compreendida como algo correto, permitido e aceitável. Quem não estava nesse crivo ficava relegada às margens, às monstruosidades, às imperfeições, às categorias não humanas.

Esse fato fica ainda mais demarcante nas nossas construções formativas de *arte e educação* na academia, e também na escola básica, quando os homens brancos europeus, que detinham o poder dos pincéis, da habilidade de esculpir, pensar, escrever e redesenhar o mundo eram/são tratados como gênios, incorporando o *status quo* da história da arte, a exemplo, Leonardo da Vinci (1452-1519), Michelangelo Buonarroti (1475-1564), Rafael Sanzio (1483-1520), Piero della Francesca (1410-1492), Ticiano (1485-1576), Sandro Botticelli (1445-1510), entre muitos outros. As mulheres foram excluídas dessa seleção, pois, como aponta Linda Nochlin (1971), mulheres artistas foram apagadas desse período histórico renascentista hegemônico da arte, mesmo as brancas europeias.

Promovendo as estéticas decoloniais das populações originárias, Denilson Baniwa (Figura 9), artista indígena brasileiro, tenciona os traços das nativas no famoso trabalho renascentista “A Monalisa” (1503), de Leonardo da Vinci (1452-1519). Baniwa provoca, por meio de sua incisão visual, o questionamento das noções centro *versus* periferia, com pluralidade impulsionada que discorre progressivamente na luta contra estigmas estéticos, invisibilidade, opressão e rotulações.

É como se Baniwa nos questionasse: como se constitui uma estética a partir das sólidas tradições ameríndias e miscigenadas dentro de um processo branco e eurocentrado do norte global? Gioconda Kunhã (Figura 16) possibilita uma resposta à pergunta não apenas como uma releitura, mas como um descentramento do sistema-mundo europeu e suas idealizações, especialmente ao bagunçar a perspectiva davinciana com elementos das culturas indígenas: grafismos tribais, ocas, artefatos de caça, de sobrevivência e da floresta.

A representação é um híbrido político congregado também por cinismo e deboche cujas funções, para além da paródia visual, é alocar à Kunhã sua pertença.

Figura 16 — Denilson Baniwa, “Gioconda Kunhã \\\ Mona Lisa Kunhã”, s/d



Fonte: Página da Galeria Behance⁴⁷

Ao pensar nas estéticas que embarcaram nas mentes humanas em direção à *Abya Yala*, carrego no pensamento as violências imaginárias constituídas nas noções de representação da Outra, bem como os princípios hegemônicos de como uma ordem social deveria funcionar para ser concebida como “adequada” aos padrões modernos de convívio entre as pessoas, de organização e visão do mundo, algo já desestabilizado pelo olhar decolonizador

⁴⁷ Fonte: <https://www.behance.net/gallery/76654547/Gioconda-Kunha>

de Denilson Baniwa em Gioconda Kunhã, mas ainda sustentado pelos currículos hegemônicos das artes nas academias e nos espaços educativos latinos.

A difusão desses saberes normativos se estendeu como regimes de verdade, isto é, “esquemas de interpretação e conjuntos de procedimentos regulados para a produção e o funcionamento de enunciados” (CARVALHO, 2018, p. 7), disseminados por meio de livros, de práticas educativas e pedagógicas, das artes e da imprensa. É algo que se aplicou nas novas terras, o novo celeiro do mundo, as cobaias em pulsão, um local para germinar um projeto de poder, o qual os povos originários não tiveram a opção de escolher.

Apesar do desenvolvimento que a colonização possa ter proporcionado às colônias dentro de uma lógica europeia, instalou-se uma dominação brutal. Nesse campo, lugar do interdito, dos atravessamentos políticos, econômicos e culturais, a *arte e educação* colonial, responsável na e pela construção colonial do ser e de outras inventadas pelos colonizadores, sustentou parte de uma construção subjetiva colonial-capitalística, que manterá sua hegemonia⁴⁸. A *arte e educação* torna-se constitutiva na construção da matriz colonial do poder e na invenção desse “Novo Mundo”. Podemos pensar numa criação e numa experiência particular nos âmbitos da ética, da estética e da política, algo já conhecido pelo imaginário do conquistador.

Essa lógica do imaginário estabelecido do conquistador abre uma porta da Ásia para o Ocidente, pois projetaram aqui algo que pensaram conhecer; ao se darem conta de que não estavam na parte asiática do mundo, instauraram a primeira forma de colonialidade, que significa nada menos que o desaparecimento da Outra, da asiática, porque, afinal, a asiática não existia ali, mas sim outras “coisas”; desde então, essa outra foi também negada como Outra e compreendida como uma ser não humana (Enrique DUSSEL, 1994, p. 31).

Ao se localizar no “centro do mundo” e converter outras culturas, religiões e corpos em suas periferias, é observável também que a Europa, ao passar pela colonização interna contra os mouros, expulsa o seu “eu” interior, mas descobre o seu “eu” exterior em *Abya Yala*.

⁴⁸ A arte em sua constituição em *Abya Yala* promove a emancipação e liberdade de estéticas e artistas brancos, renegando espaços para corpos marginalizadas.

A Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo, quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade construtiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas “encoberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “encobrimento” do não-europeu (Enrique DUSSEL, 1994, p. 8).

O segundo momento que segue a “invenção” da “Ser asiática” é a “Descoberta” como uma experiência estética e quase científica contemplativa, a qual estabelece uma relação “pessoa-natureza” e não “pessoa-pessoa”. Poético, contemplativo, técnico, administrativo e comercial foram outros modos de negar a Outra pela Europa. *Abya Yala* não é “descoberta” como outra diferente, mas como matéria, como uma tela na qual a Europa visa se projetar, e as práticas, que hoje entendemos como *arte educativas*, tornaram-se uma ferramenta poderosa e bélica para esse processo.

Em um movimento de reivindicação, a possibilidade de sermos outras, de sermos nós mesmas e despertarmos nossas memórias corporais por meio de vestimentas, máscaras ancestrais, cores e deslocamentos, desconectando-nos, mesmo momentaneamente, da crueldade colonialista, como num processo de cura, num ritual, no enfrentamento de nossos inimigos, encarando-os, a artista Carolina Velasquez juntamente de outras oito mulheres latinas — as brasileiras Andréia Dulaniel, Carolina Whitaker, Viviane Almeida, Berna Reale e Marcela Tiboni e as argentinas Graciela Sacco e Sol Casal (Figura 17) — buscam provocar reflexões e reivindicar a “outra” por meio de *performances* que se apresentam como indicadoras subjetivas das vivências plurais de corpos sul-americanas de diferentes origens, gerações e experiências. Elas criam, com sua arte, um espaço perecível de liberdade, o rastreio da cura, o elementar questionador dos apagamentos.

A ação das artistas se dá por costura de estandartes, bonecos, animais, asas, entre outros signos forjados pelas corpos originárias ancestrais nas trincheiras de *Abya Yala*. O método “Performances Fabulosas”, de Carolina Velasquez (2019), é dado a um conjunto de *performances* coletivas e individuais

que incluem a presença da artista propositora, das *performers* e das musicistas convidadas, além da participação do público, da memória do gesto das nossas ancestrais, das vestimentas e dos acessórios baseados em seres mitológicos pré-colombianos nomeados “Fabulosos”.

Carolina Velasquez denuncia o esquecimento dos ensinamentos que ritos, danças e símbolos perpetuaram entre as vidas originárias e das pulsões trazidas de África, revertendo, deste modo, o apagamento dessa outra pela arte colonial.

Figura 17 — Carolina Velasquez, “Performances Fabulosas”, fotos I e II, 2019



Fonte: Página da artista no Instagram⁴⁹

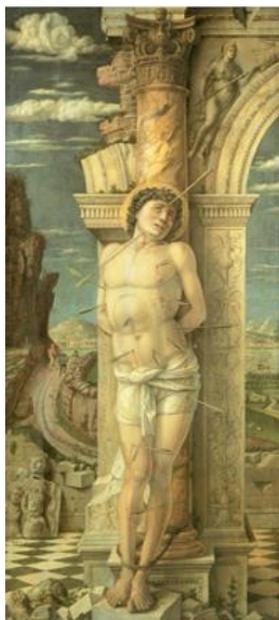
As ações da “Performances Fabulosas” reverberam movimentos territoriais que produzem saberes, conectam-se com a relação imaginária de um passado pré-colonial, como se buscassem apagar a colonialidade cristã invasora e reavivar as questões místicas ancestrais. É o encantravar, o intercultural sendo

⁴⁹ Fonte: <https://www.instagram.com/p/B5786UhnWPw/>

ativado, a transgressão pela re/construção de narrativas esquecidas, um ato para a composição do discurso pulverizador que atua nas brechas pelo currículo desobediente.

Ao encantravar pela ideia de apagar as ideias cristãs e coloniais, as artistas me fazem pensar no modo como *arte e educação* sustentou-se por pilares e alegorias da cristandade (Figura 18) branca, cis masculina e de construções epistêmicas que poluíram o imaginário das corpos. A *arte e educação* foi testada como meio de conquista para a evangelização, um instrumento para catequizar e espalhar o cristianismo católico. Para Pedro Pablo Gómez Moreno (2015), essa teoestética do século XVI e, posteriormente, do próximo século transformou-se na arte, no padrão de beleza, no teor filosófico e artístico daquele período, além de demarcar curricularmente a arte em seus processos formativos na condição de educação ou implementar, por meio dela, suas imposições sobre as “outras”.

Figura 18 — Andrea Mantegna, “São Sebastião”, 1456-1459



Fonte: Guia do Louvre⁵⁰

Ao abordar essas noções teoestéticas, ou coloniais, devemos pensar além das organizações temporais planejadas pela história hegemônica. O Renascimento europeu que esteve longe de seu centro cultural, a Itália, não se

⁵⁰ Fonte: <https://guiadolouvre.com/sao-sebastiao-por-andrea-mantegna/>

constituiu como pensamento puro dentro do “Velho” Continente, mas como algo atravessado por outras ideias e estéticas internas, ou seja, não houve um *Quattrocento* ou uma Alta Renascença no restante dos países europeus. Isso significa que, ao sair de seu eixo original, ele acaba encontrando-se e mesclando-se com estilos considerados obsoletos, como maneirismo, românico e gótico⁵¹ (Bernadine BARNES, 2008).

Portugal e Espanha são exemplos de uma fusão entre estilos locais internos, movimentando, assim, uma produção heterogênea, múltipla, gerando dificuldades em explicações descritivas, algo característico na difusão desses saberes nas terras de *Abya Yala*; afinal, temos um protagonismo teoestético organizado pelos países ibéricos no ideal artístico/educativo.

Ao incorporar saberes outros, o renascimento branco, europeu e híbrido aos outros estilos internos da Europa apresentou-se como possibilidade estética educativa. Ele instaurou-se como fonte disparadora de regras, normas e subjetividades, mas também convocou a desobediência, pois as narrativas contrárias, subalternas e guetizadas ganharam dimensões de combate ao pensamento cartografado do Norte para o Sul.

O princípio de uma ação gera outra, um contraponto, ainda mais quando apagamentos da outridade estão em jogo, sendo as produções dissidentes decoloniais questionadoras dos ideais objetivos e universais dos conhecimentos codificados a partir das leis canônicas (renascentistas, maneiristas, entre outras), com características essencialistas, homogêneas e absolutas de uma falsa neutralidade, como em São Sebastião, de Pecê — Rodrigo Pedro Casteleira (Figura 19), a partir de uma desobediência epistêmica e estética, ele restitui olhares, corpos, vozes e ruídos destituídos da premissa e da habilidade em forjar saberes validados para a brancura.

⁵¹ Para saber mais sobre a constituição desses momentos da história da arte hegemônica, consultar as referências sugeridas na página 276 desta tese.

Figura 19 — Rodrigo Pedro Casteleira, “São Sebastião”, *fotoperformance*, 2020



Fonte: Página de Rodrigo Pedro Casteleira — Pecê no Instagram⁵²

Compreendo o trabalho de Pecê como uma cartografia visual em contraponto aos mapas constituídos para o sul do mundo, já que a obra do artista reivindica e cria um território sobre o prisma da colonialidade, acerca dos resultados das trocas renascentistas, por exemplo, que constituíram em Portugal e Espanha uma potência naval atrativa para especialistas em matemática, astronomia e tecnologia naval, como Abraão Zacuto e Pedro Nunes; os cartógrafos Pedro Reinel, Lopo Homem, Estevão Gomes e Diogo Ribeiro, que fizeram “avanços” para mapear o mundo pela ótica branca europeia e demarcá-lo da forma/padrão hegemônica como o conhecemos hoje e aprendemos na escola, principalmente na minha constituição latino-americana de arte-educador e de lugar no mundo.

O santo negro de Pecê (Figura 19) questiona esses mapas visuais impostos, as obras implementadas aqui, como uma oposição ao São Sebastião

⁵² Fonte: <https://www.instagram.com/p/CD6zACLA1IR/?igshid=1db7e48p1cngk>

de Andrea Mantegna (Figura 18) e, ao mesmo tempo, ao lugar subjetivo, geográfico e histórico em que fomos situadas. Para reverter essa lógica de estar e se localizar num mapa projetado no berço teoestético renascentista, o pensamento decolonial faz-se útil ao questionar e elaborar uma nova bússola para a travessia desse lugar sem limites territoriais e que acaba dentro de nós mesmas.

2.2 Como inverter o mundo pela ótica do currículo desobediente em arte e educação

Os meridianos se alinham à corpa de Pecê (Figura 19), deslocam não só a brancura da teoestética, mas apontam-me para a criação de uma bússola dentro da proposta de um currículo desobediente em *arte e educação*. Para transitar entre os espaços percíveis de liberdade forjados pela arte decolonial, é imprescindível alinhar mapeamentos geográficos e poéticos, e ambos direcionam, como sugere Walter Mignolo (2007), para um mundo tripartido, com ideais cristãos ocidentais, mas não como outras civilizações imperiais do século XVI (chinesa, hinduísta, árabe-islâmica, japonesa, inca, maia, asteca...).

A partir da instauração da colonização em *Abya Yala*, há uma crença na configuração do planeta correspondente à divisão natural em quatro continentes. Essas noções ampliam-se para caracterizar as latinidades dentro de uma espécie de combo, tanto nas dimensões da geografia territorial quanto nas dimensões ontológicas, materiais e simbólicas.

Walter Mignolo (2007) recupera a tese de Edmundo O'Gorman sobre a invenção da América em *Abya Yala* e lembra-nos de que o lugar de enunciação pelo qual a totalidade é conhecida e categorizada é uma invenção do ocidentalismo por meio desse viés renascentista híbrido. Desse modo, a descrição, a conceituação e a classificação oficial do mundo realizam-se a partir deste momento no Ocidente: a Europa projetando-se como centro, e as ideias de Américas (Norte, Central-Latina e Sul-Latina) foram/são produtos da ideologia dessa expansão ocidental.

Os mapas presentes em nossa organização espacial, estética e de lugar no mundo nascem, por exemplo, do resultado dessas projeções geométricas inventadas durante o século XVI e tornam-se material simbólico fundamental para desencadear os processos de modernidade/colonialidade, afirmando a subalternidade e a localização geopolítica e geopoética de um alvo para o projeto moderno, numa expansão arte educativa por meio de a/r/tografias coloniais⁵³ descritas nas esferas epistemológicas/visuais de *Abya Yala* e da Europa.

Num aspecto de crítica, as obras da brasileira Adriana Varejão também são deslocadas para desmontar esses mapas de colonização e instauração do projeto moderno para as latinidades. A artista nos atualiza acerca das demarcações cartográficas nas quais fomos inseridas ao longo dos séculos, ela desmantela narrativas de poder e força lançadas sobre as corpos. Varejão revela o caráter ficcional dos mapas ocidentais e perturba o significado original deles. Em “Mapa de Lopo Homem II”, de 2004 (Figura 20), ela parte de um dos primeiros registros do “Novo Mundo”, feito por Lopo Homem. O planisfério é cercado nas margens pelos quatro ventos e apresenta a Europa e o continente africano em seu centro; na margem esquerda, traz uma porção de *Abya Yala* identificada como “*Mundus Novus Brasil*”.

Figura 20 — Adriana Varejão, “Mapa de Lopo Homem II”, 2004



Fonte: Página Escritório de Arte⁵⁴

⁵³ As a/r/tografias funcionam como um modo de pensar e produzir livremente pesquisas em espaços hegemônicos, mas, como mencionei ao longo do texto, as ideias destoantes da norma não devem ser tratadas como verdades imutáveis, por isso a/r/tografias coloniais também existem e adentram o *modus operandi* das periferias para contaminar as ideias dissidentes e/ou privatizar tais ações.

⁵⁴ Fonte: <https://www.escritoriodearte.com/artista/adriana-varejao>

O “Mapa de Lopo Homem II” feito por Varejão aponta-se na azulejaria renascentista portuguesa da época colonial no Brasil. As representações dos azulejos transmutam-se em corpo orgânico ao exibir as vísceras latentes do corpo cultural colonizado. A decisão da artista por trabalhar em cima de uma cartografia rudimentar destaca o caráter processual e exploratório do conhecimento forjado no Ocidente sobre o restante do mundo.

Essa assimilação do sistema cartográfico europeu, com sua visão de mundo, subverte o lócus de enunciação por meio das intervenções realizadas pela artista, assim como Pecê (Figura 19) faz com seu corpo ao mapear signos gringos. A saber, o lócus de enunciação opera onde se misturam diferentes tipos de conhecimento e expressões individuais e coletivas (MIGNOLO, 2003b), agindo pelo enviesamento das subjetividades que constituem as pessoas.

Uma incisão central na proposta de Varejão traz uma representação simbólica do mapa-múndi num corpo sofredor e orgânico, uma incisão enunciativa, que lembra também as chagas de São Sebastião, traduzidas pelas cordas da obra de Pecê. Observo que, ao mesmo tempo, os corpos, em ambas as obras, tentam suturar suas feridas, mas não as conseguem conter nem as cobrir.

A violência e as chagas causadas pela colonização europeia se expandem para além dessas territorialidades ao serem alocadas em outros setores que vão da economia à *arte e educação*, conduzindo os saberes das habitantes originárias — e vindas de África — para o silenciamento. Em minhas práticas de sala de aula, aplico a inserção desse olhar outro (Figura 21), visando, como a artista Varejão e o artista Pecê, desterritorializar aquilo que foi inserido secularmente em nossas mentes, ou melhor, criar espaços perecíveis de liberdade dentro do currículo normativo. Não basta virar o mapa, mas é preciso destrinchá-lo, como se fizéssemos uma autópsia no cerne das latinidades diante daquele lugar nomeado de lar, autópsia decolonial, *arte educativa* e no imaginário colonial. Como se localizar num mundo de ponta-cabeça? Como pensar um mundo invertido?

Figura 21 — Maddox, “Autópsia”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁵⁵

⁵⁵ “Autópsia” é um registro/trabalho fotográfico realizado pelo autor.

A carne rompida durante o processo da navalha decolonial é de encharcar nossas mentes coloniais com as porosidades escondidas entre as feridas e memórias daquelas cuja vida, cujos saberes, cujas políticas, ontologias e imanências foram realocadas, quero dizer, lubrificar nossos pensamentos com práticas e narrativas dissidentes, elevar o debate do descaso com as outras e traduzir os conhecimentos periféricos para uma espécie de transversalidade e desobediência epistêmica e poética, como diz Criolo, numa espécie de “verso mínimo, lírico de um universo onírico” em que “cada maloqueiro tem um saber empírico” (CRIOLO, 2014, s. p.).

Ao adentrarmos esse percurso de destrinchar, analisar e compreender as questões das colonialidades, essa autópsia decolonial nos leva, ainda em território epistemológico e estético ibérico, ao encontro com noções de conhecimentos nas visualidades alinhadas aos muitos movimentos que incorporavam aqueles espaços e em ações coloniais que impuseram reverberações estéticas em *Abya Yala*.

2.3 Autópsia decolonial: destrinchando as carcaças éticas/estéticas e políticas de *Abya Yala*

Ao destrinchar as carcaças estéticas da primeira “Era Moderna” de *Abya Yala*, ficam evidentes todas essas cartografias visuais, epistêmicas e subjetivas compreendidas como teoestética, conectadas à colonialidade do ser por meio da colonialidade da imaginação e de seus produtos; outro fato é que, por meio da educação, esses conhecimentos tornam-se eixos de “verdades”, narrativas de produção de saberes e de subjetivação, adentrando o currículo desde sempre e espalhando-se como praga entre as bocas e os cadernos.

Essas pragas coloniais se enraizaram em nossos territórios, ficaram demarcadas não somente na arquitetura e na representação visual colonial, mas também no modo como o projeto moderno se articulou no pensamento, na colonização do imaginário das corpas nativas, tanto que, até nos dias atuais, algumas situações são circunscritas em nossas práticas culturais, como as comemorações do “descobrimento” do Brasil e de outros países latinos, os

nomes de ruas, escolas, bairros, bem como algumas festividades e a prática naturalizada pelas outras religiões cristãs, além do catolicismo, de invadir aldeias originárias com a finalidade de “atualizar”, de evangelizar e catequizar as vidas indígenas para o cristianismo.

Essas ações coloniais significam e demarcam uma ascensão burguesa ao poder, pois se figura, nesse novo lugar de trânsito (terra “descoberta”), tanto a iminência de violências e imposições éticas, estéticas e políticas quanto uma imanência de interditos, vigílias, novas punições, imposições artísticas e religiosas, normas e controles, de recursos naturais, da vida, das culturas, das bio-logias e das subjetividades (CARVALHO, 2018).

Alguns desses lugares de trânsito foram essenciais no processo de usurpação, embora se configurassem, inicialmente, em entraves para a imersão e a conquista do interior do país, o que influenciou a dependência de Portugal em relação à mão de obra escrava e à dizimação das nativas. Tal submissão incentivou o sistema agrário brasileiro, o regime assalariado e escravocrata, demarcando também a divisão social em classes, grupos específicos de privilégios e poder. Às pessoas brancas europeias e descendentes eram destinados os pequenos salários, a manutenção das fazendas, o vínculo com patrões e a força capataz para o controle do trabalho escravo. Donos de fazendas, entretanto, concentravam o eixo administrativo nas capitanias e nas vilas, impedindo uma economia no interior e a circulação monetária interna. Tais fatores coibiram a autonomia, a liberdade, a soberania territorial e a constituição de uma nacionalidade própria e independente da metrópole portuguesa.

Outra questão é o fato de que colonizadores não tinham a intenção de estabelecer um novo tipo de sociedade, mas sim de aplicar a monocultura de grandes propriedades. No início do século XVI, após a extração da madeira em *Pindorama*, veio a plantação da cana-de-açúcar, jogo no qual a pequena propriedade não se encaixava. A escravidão das indígenas, a organização de poder centralizado e o pensamento europeu advindo das questões culturais amarravam o mercado interno da colônia de tal modo que não houve independência do mercado externo, e suas exigências eram limites intransportáveis na altura do modelo imposto.

Abya Yala, sob domínio espanhol, ainda tinha ouro e pedras preciosas retirados das regiões andinas; no Brasil português, a cana-de-açúcar tornou-se

um produto adaptável às condições climáticas e também rentável no aspecto econômico; ao iniciar a *plantation* nas terras tupiniquins, com uma Europa ainda se reerguendo das suas insurreições internas, as populações indígenas apresentaram-se como opção imediata para dar início à indústria açucareira em locais que ainda não poderiam arcar com os custos de aquisição de escravas vindas de África, como foi o caso da capitania de São Vicente — atual São Paulo, que lançava bandeirantes, pessoas que terrivelmente caçavam as indígenas para escravizá-las.

Rememorações desse passado colonial, baseado no extrativismo e na subjugação da natureza e de grupos humanos, estão marcadas na consciência das pessoas herdeiras do fardo colonial. Essa consciência, quando se subverte na raiva, pode ser sinalizada, por exemplo, nos atos de “queima de estátuas” (Figura 22), como ocorrido em São Paulo, no dia 24 de julho de 2021, episódio no qual um grupo de manifestantes ateou fogo na estátua do bandeirante Borba Gato, localizada em Santo Amaro, Zona Sul da cidade de São Paulo.

Figura 22 — Grupo Revolução Periférica, “Estátua do Borba Gato em chamas”, foto de Gabriel Schlickmann, 2021



Fonte: Página UOL Notícias⁵⁶

⁵⁶ Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/25/quem-foi-borba-gato-estatua-de-bandeirante-incendiada-em-sp.htm>

Com pneus e uma bandeira cujos escritos eram: “Revolução periférica — a favela vai descer e não vai ser carnaval”, o grupo questiona e desconstrói o papel dos bandeirantes na consolidação das vilas e do país; incendeiam as histórias mal contadas sobre as conquistas dos colonizadores e de seus capatazes e colocam em pauta as feridas advindas dos processos de escravização indígena e negra. Trata-se, a meu ver, de uma massiva crítica ao colonialismo e à colonialidade.

As corpas nativas não lidavam de modo indolente com esse processo violento, havia resistência, fugas, suicídios e fogo — estratégias de resistência que perduraram e se reconfiguraram também na atualidade. Confrontos entre portugueses, espanhóis e indígenas, guerras e subversão da culturalidade imposta eram e, como visto anteriormente, são corriqueiros.

Questionar e incinerar objetos e noções coloniais são atos de expor a lógica branca de expropriação das vidas diferentes. As imersões sobre as diferenças são quase sempre, no meu ponto de vista, associadas ao identitarismo e à causa da cisão das lutas socialistas em prol do trabalho e da classe. Muitas vezes as questões de raça, sexualidades e gêneros são apagadas das pautas de lutas socialistas, pois são consideradas menos relevantes, separatistas das causas principais da luta de esquerda.

Em vista disso, a crítica aos bandeirantes ultrapassa as questões binárias de esquerda e direita, pois esse jogo binário está vinculado a noções políticas ancestrais e anteriores, sendo a ideia de direita e esquerda uma cria dos sistemas monocentrados: capitalismo, comunismo e socialismo europeus.

Ao acessar as insurreições do Grupo Revolução Periférica, sou levado a pensar uma produção que criei em 2020, “Beijos do inferno” (Figura 23). Tal proposição desloca-me para a fabulação e a estratégia de criar, como artista, pesquisador e professor, uma estética indisciplinada.

Trata-se de uma ação corajosa, ou encorajada, de desestabilizar a geopolítica e poética teoestética. Um ato de engajamento na construção de um currículo desobediente enquanto ativador de um espaço perecível de liberdade ativado pela ousada proposta de atear fogo na colonialidade do imaginário.

Figura 23 — Maddox, “Beijos do inferno”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁵⁷

⁵⁷ “Beijos do inferno” é um trabalho de fotografia e edição de imagem realizado pelo autor.

“Beijos do inferno” foi uma obra projetada não para desmoralizar e aniquilar a fé de ninguém, inclusive a fé local, muito menos se presta a ofender religiões e crenças cristãs, mas ela está disposta para uma reflexão sobre o projeto colonial moderno a partir de meu lugar social, um artista bicha, professor, americano e latino, habitante da cidade de Maringá, um espaço geográfico colonizado por brancos, de conservadorismos, de costumes religiosos, de apagamentos das culturas dos povos originários do estado indígena Paraná. Inclusive, o nome do estado deriva da língua-geral, surgida da mestiçagem guarani e portuguesa; e Maringá, cidade em que a imagem foi feita, é uma palavra indígena, mas os colonizadores fizeram questão de recambiar sua história para uma figura chamada “Maria do Ingá”, uma retirante. De qualquer forma, os usos do nome e da cidade estão assentados em formas de exploração, uma espécie de neobandeirismo no âmbito das subjetividades.

A obra subverte e denuncia o inferno instaurado pelas ondas de reatividade de certos grupos cristãos (facções católicas e facções neopentecostais) e conservadores da cidade de Maringá. Num sentido de desconstrução epistêmica dos saberes dominantes locais, a ideia artística e poética aponta para o fato de não desejarmos negociar desgostos na reiteração das narrativas do Norte. A questão é não ser indiferente politicamente e desestruturar, ainda que no fogo simbólico, o poder que nos subjuga ou tenta nos capturar como colonos e submissos.

O sistema-mundo branco, patriarcal, cis-heteronormativo nos obriga a barrar as ideologias dizimantes. Como católico, frequentei o seminário, sendo convidado a me retirar, pois minha orientação sexual não contribuiria com o sacerdócio. Muitas bichas buscam a igreja para sanar seus problemas com a sexualidade, fugir do casamento e se arrepender do farto pecado (dentro da lógica cristã na qual fui criado) de ser *gay*.

Em face das questões que me atravessam, atear fogo na igreja não representa o “homem branco salvacionista”, mas uma posição política, não de tomar a frente, mas de tomar partido, de aderir às questões que custam tão caro para uma população negligenciada pelos meus ancestrais brancos e pelas pessoas que estão no poder. Cabe a nós perceber seu lugar e deslocar o pensamento para, além de teorizações, ações. Reverberar e cuidar dos traumas coloniais que insistem em latejar na carne política das corpas de *Abya Yala*,

corpa marcada por memórias, cosmologias, suturas, carne matéria que existe e compõe as subjetividades e as subjetivações.

São corpas e carnes constituídas de “mulheres do fim do mundo”, como diz Elza Soares⁵⁸, crias do apocalipse, corpas herdeiras de uma guerra que nunca almejaram, lugar em que a morte nunca foi uma opção, mas, quando sua matéria tomba nas fissuras desse mundo em chamas, nas valas e encruzadas da trincheira, suas partes se propagam como um vírus, contaminando outras vidas possíveis que nascem das rachaduras do mundo e ocupam-no nesse lócus fraturado (María LUGONES, 2014), são subjetividades ativas, insistem em se opor ao mundo falido instaurado sob nós.

Ao pensar essas corpas enquanto subjetividades ativas, abordo o modo como o trânsito discursivo sobre a ótica cis masculina e branca aciona estereótipos de violência. Indiferentemente de quais pautas ideológicas mobilizam essas mentes, ao estarem em sintonia com as produções de pensamento europeu, acabam marginalizando aquelas que não são existentes em suas lógicas, por exemplo, quando recorro ao historiador Caio Prado Júnior (1981), homem cis, branco, marxista. Ele reduz as nativas à colonialidade imaginária do sistema colonial, ressaltando, de um modo violento e cruel, a forma como as corpas nativas lidavam com o contexto imposto na época.

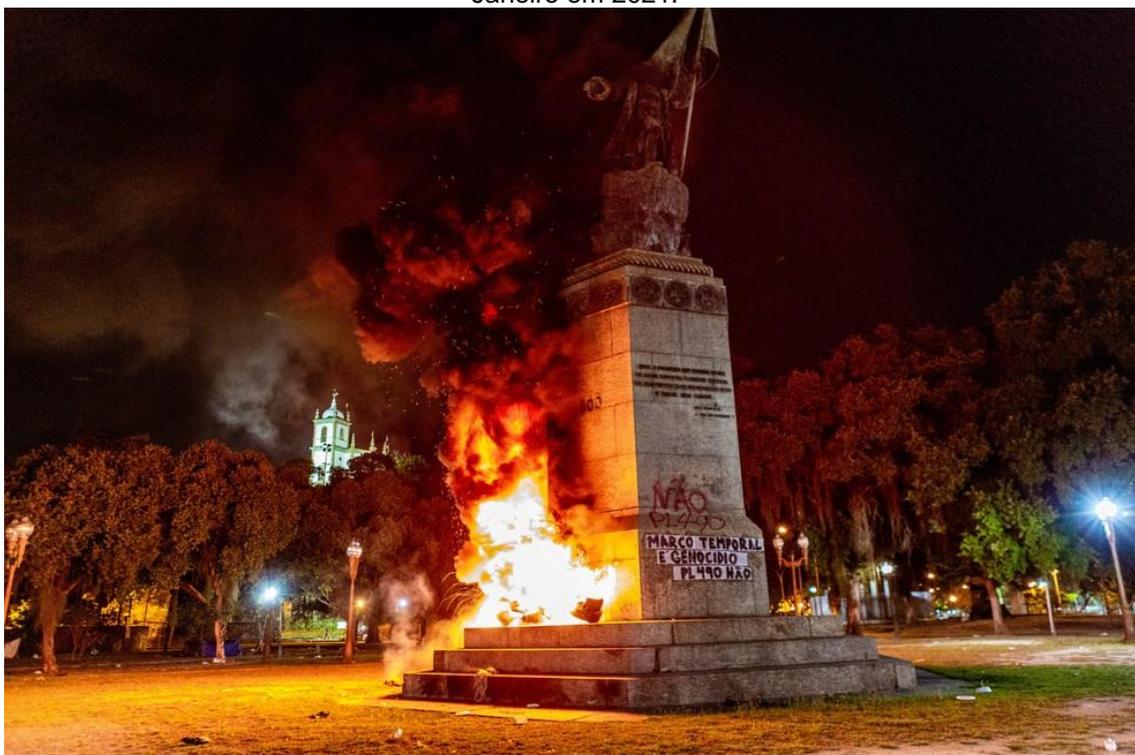
Além da resistência que ofereceu ao trabalho, o índio se mostrou mau trabalhador, de pouca resistência física e eficiência mínima. Nunca teria sido capaz de dar conta de uma tarefa colonizadora de larga escala. Está aí o exemplo da Amazônia, onde não chegou a ser substituído em escala apreciável por outro trabalhador e onde, em grande parte por isso, a colonização estagnou até quase nossos dias. É que de um lado, o índio brasileiro, saindo de uma cultura tão primitiva, não podia adaptar-se com a necessária rapidez ao sistema e padrões de uma cultura tão superior quanto aquela que lhe traziam os brancos (Caio PRADO JÚNIOR, 1981, p. 35).

Ao não se dobrarem indolentemente ao projeto da matriz colonial, os estereótipos projetados nas indígenas acabaram sendo demarcadores em suas projeções, e essa perspectiva intensifica-se quando adentramos o tempo/espço, que até hoje demarca a luta indígena pela sobrevivência e

⁵⁸ “A Mulher do Fim do Mundo” é o 32º álbum de estúdio da cantora brasileira Elza Soares, lançado em 3 de outubro de 2015.

manutenção de suas subjetividades. No dia 24 de agosto de 2021, o movimento “Marco Temporal Não!” ateou fogo em uma estátua de Pedro Álvares Cabral no bairro da Glória, na Zona Sul do Rio de Janeiro, monumento erguido em homenagem aos 400 anos do “Descobrimento do Brasil” (Figura 24).

Figura 24 — Movimento “Marco Temporal Não!” na estátua de Pedro Álvares Cabral, no Rio de Janeiro em 2021.



Fonte: Página G1 da Globo⁵⁹

O chamado “marco temporal” entende que as indígenas só poderiam reivindicar as terras que já ocupavam na data da promulgação da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988; desse modo, mais de 300 territórios ainda em processo de demarcação seriam afetados, quem estivesse fora da área nessa data ou chegasse depois desse dia não teria direito a pedir a demarcação, e isso pode causar um progressivo “etnocídio” entre os povos indígenas, com a eliminação de elementos culturais de determinado grupo.

A medida é defendida por ruralistas e pelo governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, e é refutada pelas populações originárias que se mobilizam para barrá-la numa luta, ainda esgotante e constante, pelo direito de existir no

⁵⁹ Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/08/25/policia-civil-investiga-responsaveis-por-incendio-na-estatua-de-pedro-alvares-cabral-no-rio.ghtml>

lugar que é delas, na defesa de suas territorialidades e identidades. Muitas dessas terras aguardam o andamento de seus processos há décadas. Na prática, a eventual confirmação do conceito do marco temporal colocaria todas essas reivindicações em xeque.

Os relatos mencionados fazem parte de imagens e construções negativas e ambíguas das corpas originárias; a representação da imagem indígena surge de idealizações de mundo derivadas da visão humanista, religiosa e renascentista abordada anteriormente, constituindo a colonialidade do imaginário sobre as outras, e, de certo modo, tal relação também favorecia um empreendimento colonial. Nesse sentido, como podemos observar, duas concepções da ótica do europeu sobre as indígenas se instauram no século XVI, uma delas descrita por Mecenas Dourado (1958). O autor relata que as originárias eram degradadas, selvagens e canibais, e “mesmo assim” possuíam condições de serem cristãs em potencial. Dourado (1958) também revela que Santo Agostinho, o missionário francês Yves d'Evreux (1577-1632) e o português Manuel da Nóbrega (1517-1570) defendiam a conversão das indígenas, mesmo que elas não dessem, *a priori*, ouvidos para as pregações dos padres jesuítas e só se importassem em matar e comer.

Outra concepção de ótica, contextualizada em “Imagens da colonização”, de Ronald Raminelli (1996), aponta para as indígenas enquanto abjetas, animais, inferiorizadas, como se jamais estivessem aptas ao cristianismo e servissem apenas para a escravidão ou a morte; a divulgação dessa informação ocorre devido aos estereótipos direcionados aos povos bárbaros, manipulada pelos colonos em provimento próprio a fim de legitimar os conflitos, as guerras e a escravidão.

Albert Eckhout (1610-1666), pintor e desenhista renascentista holandês, vem à *Abya Yala* durante esses anos coloniais e, por meio de suas concepções estéticas, embranquece as corpas indígenas (em especial tupis), mas esse retrato (Figuras 25 e 26) é representado a partir dos valores cristãos do artista e mediante relatos que sustentaram uma imagem distorcida das nativas; cabe ressaltar aqui que as indígenas tupis eram consideradas aliadas, pacificadas, domesticadas, acessíveis, ao contrário das “outras” (tapuias, por exemplo), tidas como bárbaras, antropófagas, sodomitas, animais que guerreavam contra os colonizadores.



Fonte: Página Enciclopédia Itaú Cultural⁶⁰

A imagem indígena é, até os dias de hoje, cooptada propositada e propositivamente a fim de inseri-la em campos culturais possíveis, forjando narrativas fictícias, uma vez que o pensamento dominante inventou essa outra colonizada associada atualmente a outras aberturas, como a mulher, a *gay*, lesbiana, travesti... tornando-a como um lugar de abjeção, um receptáculo do projeto colonial, de suas frustrações e ideários eurocêntricos, ou seja, uma desculpa para a aplicação do projeto moderno.

A superioridade dos homens cis, brancos, cristãos, heterossexuais, diante das “nativas degeneradas”, era a justificativa para que uma mudança de costumes, hábitos, culturas, *arte e educação* fossem solidificadas, valores considerados necessários para a integração das indígenas ao trabalho colonial. No Brasil, e no restante das territorialidades latinas, diferentes tipos de afazeres compulsórios das corpas junto aos aldeamentos causavam diversos conflitos nos projetos coloniais, tanto dos missionários cristãos quanto dos colonos; afinal, estavam em jogo distintas visões sobre as originárias, a disputa sobre a posse da azáfama delas e a consolidação desses propósitos.

⁶⁰ Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10299/albert-eckhout>

Ao adentrarem o espaço latino colonial, os grupos cristãos amparados em um sólido preparo artístico europeu demarcam, na história hegemônica da arte, uma noção de “primeira arte” ou ainda “arte colonial”. Essa idealização poética e missionária apaga, de forma violenta, as estéticas e as produções que já existiam no cerne das culturas locais e daquelas vidas minoritárias que chegaram posteriormente. A arte indígena, por exemplo, foi/é contemporânea desde sempre, assim como sempre foi/é o que quis ou quiser ser, pois está longe de uma catalogação pelas mãos e visões hegemônicas, apesar de uma captura pela norma sempre ser insistente. Os objetos pensados e produzidos por mãos originárias possuem outra consistência, diferentemente da arte pensada a partir da Europa.

O contexto da classificação dos períodos artísticos: Renascimento, Barroco etc., é uma divisão artificial e eurocentrada em vista das produções originárias e afro. Essas organizações euro artísticas fazem jus ao contexto histórico, político e econômico dos movimentos do norte global, da captura de influências de outros povos, porém sem considerar as outras organizações de vida como produtoras de saberes artísticos ou arte, no seu sentido maior. Essa mesma divisão não cabe para definir as manifestações originárias, mesmo se elas receberam influências dos colonizadores. Por exemplo, enquanto na Europa se começa a trabalhar com grafismos, no início do século XX, dentro do que se convencionou chamar de Arte Moderna, indígenas latinas já os utilizavam em seus artefatos e modos de ensinar há muito mais tempo. Enquanto os elementos oníricos foram incorporados, por exemplo, na escola surrealista, xamãs já recorriam aos sonhos para traçar mapas e rotas organizacionais ou artísticas para os grupos. Enquanto a Europa chama de primitivismo, grupos afronegros já tinham uma complexa estilização de formas, expressões, mascaradas etc.

No Brasil, por exemplo, a cultura marajoara habitou grande parte do lugar onde hoje corresponde à Amazônia. Com um nível elevado e complexo na elaboração e constituição de sua cultura, esse povo deixou vestígios em trabalhos sofisticados de cerâmicas, com desenhos e ilustrações, formas elementares e híbridas, bem como noções místicas/misteriosas do modo como constituíram sua arquitetura local e suas políticas (Denise Pahl SCHAAN, 1997).

Tal condução criativa não foi suficiente para que a história hegemônica da arte incluísse e considerasse tais criações enquanto elementos potenciais no

campo das discussões do objeto, da estética, das materialidades, do pioneirismo visual e os inserisse em artefatos educativos dentro dos currículos escolares com o mesmo empenho intelectual que o fazem com outros grupos.

O que não ocorreu com as originárias marajoaras aconteceu com o escultor italiano, branco, cis Victor Brecheret (1894-1955), visto que o artista, considerado o pioneiro do Modernismo na escultura brasileira, ganhou prestígio, visibilidade, seu nome em todos os livros e pesquisas do país, bem como o Prêmio Nacional de Escultura com o bronze “O Índio e a Suaçuapara” (Figura 27), apresentado na 1ª Bienal de Arte de São Paulo, ocorrida em 1951.

Segundo a historiadora da arte Maria Izabel Branco Ribeiro (2004), Brecheret produz arte marajoara (Figura 28), e ela não fala isso num sentido crítico, é na ideia de prestígio, orgulho de alguém que produz Arte Moderna a partir de estéticas originárias, mas não são as originais que valem milhões e ganham pulsão, é o objeto conduzido pelas mãos da norma.

Figuras 27 e 28 — Victor Brecheret “O Índio e a Suaçuapara”, 1951. Escultura em bronze que consagrou o artista com prêmio na 1ª Bienal de São Paulo, e urna funerária antropomórfica, 1000-1250, Museu Americano de História Natural



Fonte: Páginas Artsy e Citila Restauro⁶¹

Essas ações colonialistas do imaginário de apagar, diminuir ou lançar as produções não europeias no campo do artefato como somente objeto de valor

⁶¹ Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/victor-brecheret-o-indio-e-a-suacuapara> e <https://citaliarestauro.com/cultura-marajoara-brasil/>

arqueológico ressoam no modo como foram conduzidas as práticas de elaborações estéticas, epistemológicas e curriculares nas latinidades.

Ainda no sentido de pensar a produção originária, recorro ao tempo da primeira colonização, quando religiosos atuavam na produção de materialidades artísticas para a catequização junto às nativas, a história hegemônica da arte lançou tais criações, reveladas primeiramente na arquitetura com a fundação de igrejas e templos cristãos adornados com parâmetros do norte global, como uma primeira arte colonial.

O problema para a crítica da arte nessas criações está em tentar determinar qual tendência europeia é predominante na elaboração artística colonial (Carlos Alberto Cerqueira LEMOS, 1997); aliás, é esse mecanismo do atemporal nas estéticas produzidas na primeira modernidade que se camuflam nos processos de produção local, quero dizer, as originárias não abriram mão de suas posições criativas, elas se alinharam às formas como vinham sendo solicitadas. De certo modo, tais incisões subjetivas nas materialidades missionárias ocasionaram a transmutação pela desobediência a não renunciar a si para constituir o desejo da norma.

A dúvida diante do hibridismo colonial reflete a impossibilidade da branca em encaixar a arte das nativas numa linha temporal, apesar dos esforços, algo que talvez Victor Brecheret insistiu com o roubo estético das marajoaras, mas a favor de si, e não dos povos amazônicos, resultando num jogo “sujo” para o anestesiamento do imaginário com uma lógica de bondade em “representar” e/ou “valorizar” a cultura da outra.

Nesse jogo “sujo” para a construção da colonialidade do imaginário na mente das nativas, a igreja também se utilizou de manobras simbólicas para converter a crença das originárias e constituir um mundo visual do projeto colonial. A *arte e educação* teve e tem papel preponderante para o dobramento dos sentidos canônicos, colonizando imaginários das populações locais. Ainda na atualidade, muitas instituições agarram-se nas convicções e nos dogmas cristãos. As escolas, por exemplo, desrespeitando os princípios laicos que separam público de privado e religião de Estado, insistem na imposição de orações cristãs antes das aulas, preces ecumênicas que não consideram as religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, missas e cultos junto a formaturas e a outros eventos. Esses ritos revelam o atravessamento da

crisandade nos currículos e negam que outras crenças, como as religiões de matriz africana, adentrem esses espaços com seus saberes, provocando, dessa forma, a ideia de que a superioridade de um dogma colonialista forjou-se com tanta intensidade a fim de perpetuar ferozmente nas relações de poder.

Para termos uma noção dessa criação imaginativa e estética, portanto, educativa, do catolicismo, a qual permanece viva nas linhas que cruzam nossa existência, ao acessar a cultura asteca, localizada onde hoje é o México, por exemplo, é notável que os povos nativos tinham grande devoção às deusas Tonantzin, nome designante das diversas divindades femininas tidas como veneráveis mães. É um título semelhante ao de Nossa Senhora para a Virgem Maria no catolicismo. Na cidade de Tepeyac, próximo de onde hoje é a capital mexicana, existia um templo destinado à deusa Toci-Tonantzin, que fora destruído pelos padres franciscanos (Paulo SUESS, 1985).

Em 1531, dez anos após a invasão dos espanhóis, um indígena de nome Juan Diego Cuauhtlatotzin (1474-1548), ao ir adorar a deusa inca, acaba vivenciando a primeira aparição mariana da então chamada Nossa Senhora de Guadalupe, considerada pelo catolicismo a padroeira da América Latina. Os colonizadores utilizaram o culto à Tonantzin como base para espalhar o culto da Nossa Senhora de Guadalupe, visto que muitas indígenas migravam de diversas partes do território para as festas da divindade inca, sendo esse um dos principais motivos para desterritorializar a fé daquele povo e deslocá-lo para outra doutrina, como aponta Bernardino de Sahagún (1999, p. 8),

[...] uno de estos está en México, donde está un montecillo que llaman Tepeacac y que los españoles llaman Tepequilla, y ahora se llama Nuestra Señora de Guadalupe. En este lugar tenían un templo dedicado a la madre de los dioses, que ellos llaman Tonantzin, que quiere decir nuestra madre. Allí hacían muchos sacrificios en honra de esta diosa, y venían a ella de muy lejanas tierras, de más de veinte leguas de todas las comarcas de México, y traían muchas ofrendas: venían hombres y mujeres y mozos y mozas a estas fiestas. Era grande el concurso de gente en estos días y todos decían “vamos a la fiesta de Tonantzin”; y ahora que está ahí edificada la iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe, también la llaman Tonantzin, tomando ocasión de los predicadores que también la llaman Tonantzin... y vienen ahora a visitar a esta Tonantzin de muy lejos, tan lejos como de antes, la cual devoción también es sospechosa, porque en todas partes hay muchas iglesias de Nuestra Señora, y no van a

*ellas, y vienen de lejanas tierras a esta Tonantzin como antiguamente*⁶².

A história da aparição mariana de Nossa Senhora de Guadalupe é muito semelhante à da Virgem de Guadalupe da Espanha, ambas aparecem num contexto casual, rural, para alguém de classe social baixa; a aparição leva a um questionamento das autoridades locais, que pedem a prova de sua existência, e, posteriormente, elas instituem a construção de um templo no local onde a aparição ocorreu, no caso dos incas, no mesmo espaço onde era adorada a deusa Toci-Tonantzin (Paulo SUESS, 1985).

A ideia de Guadalupe foi espalhada pelos cristãos, como a perfeitíssima Virgem que esmaga a deusa de pedra — a divindade adorada anteriormente pelas originárias. A aparição mariana a Juan é carregada de significados. Primeiramente, para provar sua aparição ao bispo, Nossa Senhora pede que Juan suba ao templo da deusa inca e colha flores que não existem naquela região, ele as encontra e enche seu poncho com a prova; ao desdobrar o manto com flores diante da igreja e do bispo, uma imagem da santa aparece no tecido indígena, deixando todos boquiabertos com a aparição mariana diante de seus olhos; essa imagem gravada no poncho de material fibroso do ayate, cacto comum da região, é até hoje venerada em todo o México (Paulo SUESS, 1985), e essa imagem traz uma reviravolta nas práticas religiosas, *arte educativas* — portanto, curriculares — e imaginárias daquele povo e também de outras localidades de *Abya Yala*.

A Nossa Senhora de Guadalupe latina e a Virgem de Guadalupe da Espanha contêm semelhanças para além da história da aparição, incluindo a fisionomia; como forma de aproximar o catolicismo às originárias, a imagem do manto indígena possui as características de uma pintura renascentista

⁶² Tradução do autor: “[...] uma delas fica no México, onde existe uma colina que eles chamam de Tepeacac e que os espanhóis chamam de Tepequilla, e agora se chama Nossa Senhora de Guadalupe. Nesse local eles tinham um templo dedicado à mãe dos deuses, que eles chamam de Tonantzin, que significa nossa mãe. Lá eles fizeram muitos sacrifícios em homenagem a essa deusa, e eles vieram a ela de terras muito distantes, mais de vinte léguas de todas as regiões do México, e trouxeram muitas ofertas: homens e mulheres e rapazes e moças iam a esses festivais. A multidão estava grande hoje em dia e todos diziam ‘vamos para a festa do Tonantzin’; e agora que a igreja de Nossa Senhora de Guadalupe está construída ali, eles também a chamam de Tonantzin, aproveitando a oportunidade dos pregadores que também a chamam de Tonantzin... e agora vêm visitar este Tonantzin de muito longe, tão longe como antes, cuja devoção também é suspeita, porque, por toda a parte, há muitas igrejas de Nossa Senhora, e eles não vão a elas, e vêm de longe terras para este Tonantzin como antes”.

espanhola, mas carrega o estereótipo da população nativa, como o rosto mestiço e de traços indígenas. O “rostro da virgem sintetiza os vários povos, tanto os ibéricos quanto o semítico, romanos, africanos e godos, devido às vestimentas” (Dom Leomar Antônio BRUSTOLIN, 2020, p. 54) e também à multiplicidade da colonização interna do “Velho Mundo”, característica em comum com a Virgem de Guadalupe espanhola, santa que pertence ao grupo de virgens negras e representa a hispanidade (conjunto de povos hispanos, unidos pelos vínculos de raça, idioma, cultura e religião).

Dos traços das originárias aos traços da população do Extremo Oriente, Nossa Senhora de Guadalupe é, de fato, a concretização estética da relação indígena com os espanhóis e, pela leitura de imagem, pelo viés *arte educativo*, ela foi solidificada no imaginário (Figura 29).

O cabelo da santa remete às mulheres chicanas; a posição das mãos, às mulheres cristãs europeias; o cinto preto indica que a Virgem está esperando um filho; o cinto preto indica que a Virgem está esperando um filho; o manto azul, adornado com estrelas douradas, traz a cor que somente a realeza indígena utilizava, indicando mais uma referência para as nativas se conectarem com o poder da imagem; uma túnica rósea com tons entre marrom e vermelho representam a Terra; e o vestido é adornado com arabescos que remetem ao padrão estético europeu (Dom Leomar Antônio BRUSTOLIN, 2020).

A aparição mariana no México decretou outra aparição pela *Abya Yala*, sendo a próxima caracterizada na região onde hoje é Quito, no Equador, durante os anos de 1594. Dessa vez, a manifestação da Virgem Maria, ou Nossa Senhora do Bom Sucesso, foi à madre Mariana Francisca de Jesús Torres y Berriochoa. A origem dessa santa é portuguesa e foi divulgada pelas territorialidades originárias do Brasil e de outros países com fervorosa devoção. As “Marias” têm imenso apreço na cultura e nos sincretismos das populações indígenas, mestiças e também das negras escravizadas.

Figura 29 — Imagem original de Nossa Senhora de Guadalupe impressa de forma desconhecida na tilma de Juan Diego Cuauhtlatoatzin, 1531



Fonte: Página A12⁶³

Outras localidades têm suas narrativas sobre aparições, sinais e imagens das santas que milagrosamente surgem em algum local destinado à construção de uma igreja e comumente tais símbolos são vinculadas a indígenas convertidas. Onde hoje é a atual Bolívia, por exemplo, um indígena de nome Francisco Tito Yupanqui (1550-1616) esculpiu a imagem da Virgem de

⁶³ Fonte: <https://www.a12.com/redacaoa12/nossa-senhora-de-guadalupe>

Copacabana no ano de 1583, a devoção mariana mais importante daquele povo, no mesmo local onde grupos aimarás e incas habitam, sendo a santa constituída de elementos do Tata-Inti ou Deus do Sol e da Pachamama ou Mãe Terra. Andarilhando nessa direção, muitas outras virgens dão conta de aparecer no imaginário indígena por meio da intervenção católica, como a Virgem de Urkupiña, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Luján, Nossa Senhora de Chiquinquirá, Nossa Senhora de Suyapa, Nossa Senhora de Caacupé, Virgem dos Trinta e Três, Nossa Senhora de Coromoto, entre outras.

Essa colonização do imaginário por meio de imagens e outros artefatos que operam uma pedagogia da fé cristã perdura nos currículos e nos objetos de ensino de universidades, museus e ideários artísticos. Tais imagens imputam noções de “verdade” e modos de se compreender a outridade, o gênero e a etnicidade por meio da fé e da crença. Atuam por um efeito colonial de obediência.

Em uma das muitas experiências atravessadas pela religiosidade, chamou-me atenção a censura à dança lundu, de origem africana (Figura 30), manifestação artística que deriva da musicalidade das negras de Angola e do Congo (Tomás Antônio GONZAGA, 2013). Praticado no Brasil, especificamente na região Norte, o lundu compõe passos sensuais remetentes ao samba e ao *funk*, estilos que capturaram e atualizaram tais movimentos.

Figura 30 — *Frame* de vídeo da dança “Abambaé-Lundu Marajoara”, 2014



Fonte: YouTube⁶⁴

⁶⁴ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0ngrmAhFQNC>

Ao mostrar o vídeo da dança “Abambaé-Lundu Marajoara” (Figura 30), em 2021, um pai de um aluno meu, do 2º ano do Ensino Médio, contestou o ensino e a localização do lundu como manifestação artística brasileira e pertencente às comunidades negras, alegando que ela seria algo a agregar “imundice” ao seu filho. A contestação foi acatada pelo corpo pedagógico da escola, também respaldado pela visão de fé, civilidade, manifestação artística do sistema-mundo branco e cristão, sem se dar conta da colonialidade do imaginário e da colonialidade do currículo, cujas pedagogias oficiais não dão conta das complexidades multiétnicas das marcas culturais brasileiras.

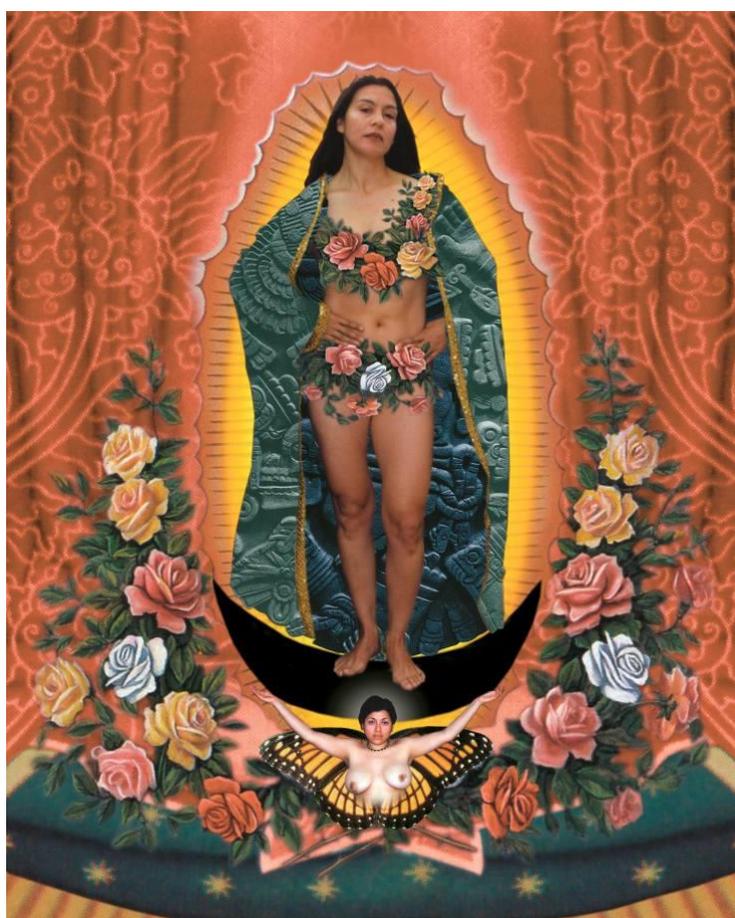
Ao me posicionar como professor de arte e responsável por levar o tema para a aula, me vi aflito diante de algo que não me dava suporte; mesmo estando amparado legalmente, falo de subjetividade, subjetivações, forças impulsionadoras que estouram e explodem aquela visão engessada, algo que Alma López (Figura 31), artista mexicana, intersecciona na história de Nossa Senhora de Guadalupe e na colonização do imaginário com as desigualdades de gênero e as conjunturas que forjam as misoginias, os sexismos, a violência direcionada às mulheres e às pessoas desobedientes de gênero (Oyèrónké OYÈWÙMÍ, 2004).

A ação de López pode ser compreendida como uma reação ao universalismo dos saberes. María Lugones (2014) aponta que essa é uma característica da modernidade erigida no conceito de raça e nos valores eurocêntricos. Para as feministas terceiro-mundistas, o universalismo deve ser quebrado de fora para dentro, ou seja, do contexto subalterno e periférico para dentro das instituições, mobilizando as urgências sociais contra os processos opressivos.

Essa estética dissidente, disparada na direção de artefatos hegemônicos, currículos normativos e espaços de ações educativas, possibilitam o reposicionamento das trincheiras de *Abya Yala*, pulverizando categorias violentas engessadas. A artista nos mira, ergue a cabeça, como se nos convocasse para olhar em direção às latinidades, na busca de uma valorização às “amefricanidades”, como sugere Lélia Gonzalez (1969), e aos atravessamentos que estão além daquilo que nossos olhos podem ver, um convite para ir além e atravessar a carne.

As amefricanidades são, dentro de uma perspectiva epistemológica, a recuperação das narrativas da diáspora negra e também indígenas de *Abya Yala*. É a busca dos saberes apagados e/ou esquecidos, a restauração das resistências e lutas de povos colonizados contra mecanismos violentos gerados pela colonialidade do poder, pelo racismo, colonialismo e imperialismo. As amefricanidades criam aquilombamentos no pensamento, instauram comunidades cosmológicas originárias nos saberes e, portanto, pensam desde dentro dos grupos desobedientes (Lélia GONZALEZ, 1969).

Figura 31 — Alma López, “Our Lady”, 2001



Fonte: Página Epulido⁶⁵

O trabalho de Alma é composto de uma construção digital, em que seus olhos desafiam as espectadoras, algo distante da imagem original de Nossa Senhora de Guadalupe, de cabeça cabisbaixa. A artista usa um biquíni com

⁶⁵ Fonte: <https://epulido3blog.wordpress.com/2016/06/07/alma-lopez-our-lady/>

rosas, flor associada à Virgem, e um manto com pedras da escultura coyolxauhqui, com destaque para a deusa asteca Lua (Guisella LATORRE, 2008), e uma mulher com cabelos escuros, curtos e desnuda, sustentando a figura de López na mesma posição ocupada por um anjo na obra original.

A discursividade da obra de López soma-se como denúncia à imposição de saberes sobre o domínio das corpas, das territorialidades latinas e, sobretudo, da teoideia projetada pela igreja e pelos missionários com ajuda dos colonizadores. A denúncia de López junta-se à proposta de desobediência de Giuseppe Campuzano (Figuras 32 e 33), artista travesti peruano e Nahum Zenil (Figura 34) artista bicha mexicano. Ambos, no mesmo sentido de López, capturam a ideia de santidade para questionar, além da estética, aspectos de gênero e sexualidades, a influência, ainda presente, da religiosidade católica no imaginário e na constituição das subjetividades das outras, das latinidades no contemporâneo, principalmente nas corpas dissidentes.

Figura 32 — Giuseppe Campuzano, “La Pinchajawis”, 2016



Fonte: Página Visible project⁶⁶

⁶⁶ Fonte: <https://www.visibleproject.org/blog/art-as-something-else-2on-gender-giuseppe-campuzano-linea-de-vida-museo-travesti-del-peru/>

Figura 33 — Giuseppe Campuzano, “La Pinchajarawis”, 2016



Fonte: Página Flickr Mix Nyc Queer film⁶⁷

Saber ou aprender a falar pela voz, pelos ecos, pelas desobediências visuais das corpas ou por quaisquer *modos operandi* desestabilizadores da norma é, por lógica, criar vetores dentro de um espaço percível de liberdade. É negar o estrangeirismo imposto como forma de apagamento de si, é resgatar, como fez López (Figura 31), Giuseppe Campuzano (Figuras 32 e 33) e Nahum Zenil (Figura 34), as materialidades e as crenças de um possível, de um desejo para uma prática curricular outra.

Giuseppe Campuzano (Figuras 32 e 33) e sua obra “La Pinchajarawis” (2016) constituem um museu ambulante criado pelo artista, chamado de “Museu Travesti”. O peruano lança no mundo uma exposição nômade de história e experiências sexualizadas, marginais, não binárias, que enfatizam a mestiçagem e o sincretismo, em que as narrativas oficiais sempre saem das bocas do colonizador. Seu museu itinerante não possui obras assinadas por “nomes importantes”, nem sede física, ele simplesmente viaja para lugares que estejam abertos para recebê-lo.

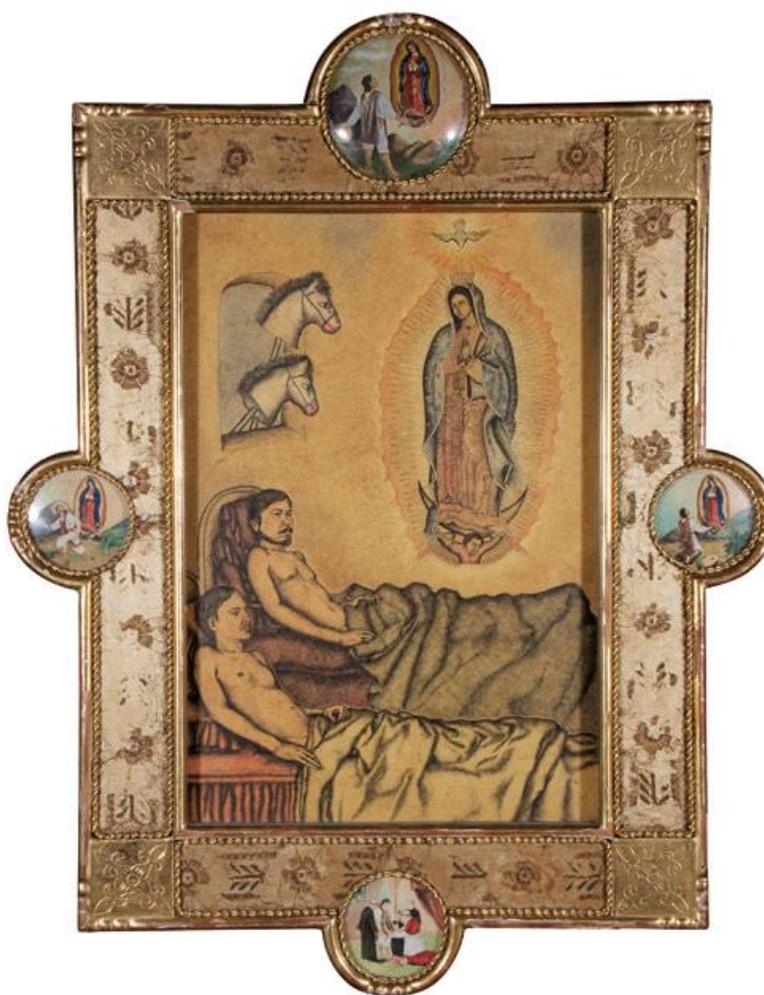
A abertura encarada por Giuseppe ao acessar lugares que se dispõem a aceitar seu museu travesti itinerante é acionada em outro contexto por Nahum Zenil (Figura 34), quando este realiza representações homoeróticas

⁶⁷ Fonte: <https://www.flickr.com/photos/mixnyc/8973211654>

ressignificantes na iconografia popular mexicana à Nossa Senhora de Guadalupe.

O artista assume o lugar da Virgem, do amante, de si, na criação de fabulações utópicas na qual o fervor religioso abrigaria novos modos de compreensão das sexualidades, dos gêneros, do desejo e dos prazeres. Quando Zenil e Giuseppe apropriam-se de iconografias cristãs e de uma linguagem litúrgica, eles transformam o vocabulário de obediência em uma espécie de ritual de afirmação e resistência, propõem, a partir das culturalidades e de suas pedagogias, um novo tipo de artefato capaz de desarmar as lógicas teoestéticas impostas secularmente.

Figura 34 — Nahum Zenil, “*Gracias virgencita de Guadalupe*”, técnica mista em madeira, 1984



Fonte: Página do Mexican Museum⁶⁸

⁶⁸ Fonte: <https://www.mexicanmuseum.org/nahum-zenil>

A língua, quando ressignificada, reaprendida e e/ou criada a partir da mesma armadilha da branquitude, persiste sendo um dispositivo, ou melhor, um contradispositivo poderoso, sustentado por uma lógica inversa daquela pretendida pelo colonizador. Reaprender a língua é forjar um vetor de fuga para a sobrevivência em uma geografia própria, coisas que Alma López, Giuseppe Campuzano, Nahum Zenil, entre muitas outras vêm fazendo no contexto artístico e educativo ao desarticular a colonialidade do imaginário.

2.4 Estrangeira em casa própria: re/aprender a língua como um vetor de fuga

Por intermédio de vários vetores de subjetivação e linhas de domesticação, como por exemplo, a arte colonial, as práticas educativas, a língua, “as tradições e aquisições, os hábitos e conquistas, os fatos e gestos das gerações precedentes são assim legados e inscritos na história” (Albert MEMMI, 1989, p. 145).

São por conexões possíveis que *a arte e a educação* possibilitam para as pessoas de *Abya Yala*, desde o início do genocídio e do extrativismo colonizador, ao menos para aquelas que têm a “sorte” de serem acolhidas em um espaço educativo, seja ele escola, seja universidade, seja museu, a formação de uma mente conduzida para um determinado pensamento, mas nem por isso essa pessoa será nacionalmente “salva”, sendo a memória constituída para ela, não é a de seu povo, a história lhe ensinada não é sua, ela sabe quem foi Joana D’Arc (1412-1431), por exemplo, mas não sabe quem foi Tereza de Benguela (1700-1770) (mulher negra, comandante do Quilombo do Piolho) e Dandara dos Palmares (1656-1694) (rainha guerreira dos Palmares) ou Sepé Tiaraju (1700-1756) (guerreiro indígena, santo popular), como se essa memória fosse de outro lugar e não de sua terra. Nomes, obras de arte, objetos históricos, entre outros escapam da vida dessas pessoas, sua cultura vai se desintegrando, imergindo em um outro lugar de poder, de desvalidação daquilo que se sabe ou se poderia saber sobre as suas ancestrais.

Os espaços de trocas, de *arte e educação*, portanto, curriculares, tornam-se lugares estrangeiros, distantes da cultura de *Abya Yala*. Nesse

contexto de extrativismo dos saberes, das culturas, o bilinguismo colonial encontra-se expresso e simbolizado nas bocas das corpos colonizadas, a mesma — indígenas—, são “salvas” do analfabetismo (ideia colonial de que pessoas sem o domínio de língua e grafia coloniais eram/são analfabetas, desconsiderando outros sistemas complexos, como a transmissão oral de algumas sociedades grafadas ou ágrafas, as noções simbólicas de comunicação, entre outras), apenas para cair no dualismo linguístico. Faço aqui um “voo panorâmico” sobre a linguagem (língua, idioma, *performances* corporais, grafismos, canções e as práticas sociolinguísticas diversas) e seu impacto nas vidas dissidentes para compreender essa dualidade nas inscrições das corpos e na composição da colonialidade do imaginário nos dispositivos e artefatos curriculares e pedagogias culturais.

A linguagem é compreendida como um modo de se alocar no mundo, de se deslocar nele e instaurar aquilo que somos como Ser; desse modo, o uso da linguagem e suas práticas sociolinguísticas identificam-se com nossos modos de existência e produzem elementos sobre a nossa presença no mundo. As ações sociolinguísticas que nos identificam perpassam por parâmetros avaliativos e credenciais significativas de condutas sociais.

Em geral, a linguagem é um modo de construir presenças, sendo algo edificante para aquela que está inexistente (Boaventura de Sousa SANTOS, 2008). Nesse jogo de compreender a linguagem, a racionalização eurocêntrica binária acaba refletida numa linguística descritiva imperfeita evidenciando a organização precária de seu projeto colonial, por exemplo, “nobre/pobre são reveladores de hierarquias históricas, camufladas pela forma da língua, porque língua é forma, não é substância, exatamente para camuflar as ideologias” (Daniel Marra da SILVA; Tânia Ferreira REZENDE, 2018, p. 177).

É nessa imparcialidade que homens cis falam sobre mulheres, bichas, travestis..., a pessoa heterossexual é chancelada para discutir sexualidades, e a pessoa branca é legitimada ao discursar sobre a negritude, as indígenas e outras etnias que não a sua (SILVA; REZENDE, 2018).

No território das culturas orais de *Abya Yala*, como apontam Silva e Rezende (2018, p. 180), a legitimidade dos saberes foi definida como aqueles redigidos nas “línguas das culturas” por meio de uma “escrita alfabética” sob a ideia de “pureza” da correção “linguística”. A escola, o museu, a academia, os

artefatos, entre outros elementos projetados pela colonialidade homogeneízam, de modo cultural e epistêmico, esses saberes indígenas, de pessoas negras e outras dissidências.

A língua ensinada às nativas em *Abya Yala*, oralidade e escrita portuguesa e espanhola, é “normatizada por regras culturais de orientação patriarcal euro-cristã” (SILVA; REZENDE, 2018), por isso ela se constitui em uma gramática de categorias hierarquizantes, falas cis, heteronormativas, brancas, grafocentradas. Aquelas que não tiverem a “sorte” de sofrer com as tortuosas relações bilíngues coloniais nunca disporão de nada, a não ser de sua língua materna.

Alguns grupos letrados tentaram cultivar a língua de seu povo, mesmo que esse modo sutil tenha perdido há muito tempo o contato com a vida cotidiana, seus afazeres e relações. Se o falar materno das originárias lhes garantisse algo, mas, nos tempos de colonização, somente a língua do colonizador tem o poder, a colonizada, como sugere Albert Memmi (1989, p. 146), “é uma estrangeira em seu próprio país, em sua própria casa”. No contexto colonial, o bilíngue é necessário, é toda a comunicação, mas só se salva do isolamento para uma catástrofe cultural, política, estética e ética, a qual nunca é superada completamente; o uso de duas línguas é a “participação em dois reinos psíquicos e culturais” (MEMMI, 1989, p. 147) e, nesses universos simbolizados em que as línguas circulam, existe o conflito.

No Brasil temos a língua-geral da nação, construída pela branquitude a partir do tupinambá, como apontam Maria Cândida Barros, Luiz C. Borges e Márcio Meira (1996, p. 192), “o colonizador se apropria de um traço cultural do “outro” e o transforma num elemento-chave da ação colonizatória, impondo sua própria religião e seu modo de vida às diversas etnias nativas”; em vista disso, a língua da outra passa a representar e a marcar a diferença da cultura do branco.

Essa língua-geral, traço cultural típico e demarcador no campo simbólico e ideológico da originalidade cultural brasileira, é transmutada, “ela deixa de ser do ‘índio’ para ser do ‘brasileiro’” (Maria Cândida BARROS; Luiz C. BORGES; Márcio MEIRA, 1996, p. 192), este teria uma genealogia cultural diversa daquela do europeu”; em algumas situações, temos um cenário que inverte a lógica, como

[...] o povo baré, do Rio Negro, hoje, adota a Língua Geral, outrora do “outro” branco colonizador, como sua própria. O objetivo é utilizar a Língua Geral como instrumento político de afirmação étnica, para fins de definir territórios culturais específicos, numa área caracterizada pelo multilingüismo (Maria Cândida BARROS; Luiz C. BORGES; Márcio MEIRA, 1996, p. 192).

Para ilustrar esses fatos na *arte e educação*, ao pensar o início do processo de inserção das nativas — e, no mais tardar, o das corpas negras — no universo da arte educacional branca, antes da influência cristã na *arte e educação* de povos/corpas originárias, não se tinha monopólio do conhecimento, todas tinham acesso aos saberes de seus povos (Florestan FERNANDES, 1975), a “arte e educação” — nominada de arte e processos educacionais — era espontânea e sem instituições manipuladoras, sem classe e sem objetivos de alçar o poder por vias de regulamentação da ordem vivida, era uma “*arte e educação*” de modo integral, na qual se aprendia de acordo com a cosmovisão e os simbolismos, as necessidades, os desejos e a vontade das originárias (Pedro Pablo Gómez MORENO, 2015).

A pedagogia como hoje conhecemos não existia nas práticas educativas⁶⁹ dos povos originários. A pedagogia também é uma ciência de origem europeia moderna, chegando à *Abya Yala* junto aos jesuítas e às companhias religiosas com o projeto teoestético do “Velho Mundo”.

O amplo problema desses processos de ensino-aprendizagem pedagógicos eurocentrados eram a desvalidação e a resignificação do modo de vida dos grupos que viviam e eram trazidos de África para as “terras novas”. Assim como outros países da *Abya Yala* latina, Ana Lúcia da Silva (2018) apresenta que o Brasil constituiu-se multirracial e pluricultural ou, como apontado em “História para ninar gente grande”, enredo de 2019 da escola de samba Mangueira, um país de “índios, negros e pobres”.

Os sambas-enredo são expressões *arte educativas* e estão imersos na constituição linguística de um povo da margem, compõem parte da construção

⁶⁹ Não vou me prender na história da educação da *Abya Yala*, nem na do Brasil, muitas autoras já fizeram isso, tais como Ana Mae Barbosa (arte-educação), Demerval Saviani (educação), Maria Yedda Linhares (história do Brasil), Anita Leocádia Prestes (história do Brasil), entre outras, e realizaram essa atividade de escavar as tantas formas e os giros no nosso sistema de ensino, político e cultural.

epistemológica e cultural afro-brasileira, portanto, se trabalhados em contextos educacionais, atuariam como parte dos currículos desobedientes depreendendo “os sentidos, os significados e as representações construídas e propaladas em determinado contexto histórico” (Ana Lúcia da SILVA, 2018, p. 21), eles atuariam um espaço precíval de liberdade em encontro com as amefricanidades (Lélia GONZALEZ, 1988), ou seja, os sambas-enredo são instituídos enquanto uma língua a partir do olhar para este país à luz da perspectiva afrocentrada, que reconhece a descendência dos desafricanizados trazidos nos navios do tráfico negreiro.

Ao abordarem histórias ancestrais de África e das “amefricanidades”, os sambas-enredo abrem caminhos para uma “educação antirracista e a construção e/ou reconstrução da identidade negra de maneira afirmativa e positiva” (Ana Lúcia da SILVA, 2018, p. 22). Para entendermos como “índios, negros e pobres” constituem esse sistema-mundo colonial, adentro as narrativas da história como um samba-enredo contaminando o público, sempre nesse movimento a/r/tográfico de rememorar e inserir as poéticas dissidentes como parte de uma resistência ativa.

2.5 Índios, negros e pobres: a constituição racial de *Abya Yala*

Figura 35 — “Bandeira brasileira”, da escola de samba Mangueira, criada por Leandro Vieira — MAM do Rio Foto: Fabio Souza/MAM, 2019



Fonte: Página oficial da Mangueira no Instagram⁷⁰

“Índios, negros e pobres” constituem a massa maior de corpos residentes em *Abya Yala*. Tal fator não significou a permanência de seus saberes como parte dos currículos a serem ensinados nos espaços de ações educativas. Grupos pré-colombianos, por exemplo, os quíchuas e os aimarás, entendiam fenômenos — que cristãos ocidentais descreviam como “natureza” em contradistinação à cultura — concebidos como algo exterior ao sujeito humano.

De modos diferentes, os grupos locais viam a existência humana forjada como *Pachamama*, uma divindade relacionada à terra, à fertilidade, a uma mãe, ao feminino e, nessa concepção, não havia e não há, ainda hoje, uma distinção entre natureza e cultura. Quíchuas e aimarás entendiam-se dentro de *Pachamama*, e não fora dela; cultura e natureza eram unas. Os colonizadores foram descartando esses e outros saberes de civilizações de *Abya Yala*, e, desse

⁷⁰ Fonte: https://www.instagram.com/mangueira_oficial/

modo, o colonialismo foi sendo introduzido no âmbito do conhecimento e das subjetividades. A descartabilidade da subjetividade Outra e dos saberes do sul global latino se reconfiguravam ao longo das demandas que as colônias exigiam.

Um arquétipo dessas novas reconfigurações extrativistas data da posição do Papa Paulo III (1468-1549), na bula de *Sublimis Deus* (1537), quando ele aponta as almas originárias como tão imortais quanto as dos europeus e, portanto, não deveriam ser roubadas nem transformadas em escravas (Owen CHADWICK, 1990). Essa posição cristã empreendeu um conflito entre missionários cristãos e colonizadores, pois as noções da cristandade de preservar a vida das nativas altera todo plano mercadológico de *Abya Yala*, fator “resolvido” nas palavras do jesuíta Antonio Ruiz de Montoya (1585-1652) e do frade dominicano espanhol Bartolomé de Las Casas (1484-1566), que recomendavam a escravização das africanas para aliviar a dura sorte das indígenas, uma vez que, aos olhos da igreja, as pessoas negras não possuíam dignidade (Eduardo de Almeida NAVARRO, 2013).

A “proteção” das nativas pelo cristianismo culminou na intensificação do tráfico negreiro no início do século XVII, isso não significa que as pessoas vindas de África já não eram sequestradas para *Abya Yala* antes desse período, mas condiciona-nos a elaborar o modo como as reconfigurações da colônia sobre a descartabilidade da Outra, dos saberes, das subjetividades assentaram-se nas posições da Igreja e, desse modo, estabeleceram uma maior imersão na ideia de raça enquanto algo constituído na relação Europa/centro *versus* colônia/periferia, estruturando ainda mais as múltiplas hierarquias sociais e desumanas da outra racializada, no caso, as pessoas negras, instaurando, a partir dessas demandas maiores de escravidão, um país composto de “índios, negros e pobres” em sua maioria.

A artista cubana Maria Magdalena Campos-Pons pensa essa diáspora africana por meio de seus trabalhos, ela traduz uma relação com deslocamentos de identidade, memória, infância, religião e negritude (Figura 36).

Figura 36 — Maria Magdalena Campos-Pons, “De las dos aguas”, 2007



Fonte: Página Am Latina⁷¹

Em “*De las dos aguas!*” (Figura 36), Magdalena reitera a problemática migratória na identidade negra e recria o trauma da separação da África, não partindo de um desejo de retorno, mas como parte de um processo de reconhecimento histórico, da noção de sentir-se entre dois continentes. A obra retrata uma *fotoperformance* em que a própria artista aparece conectada pelos cabelos a si mesma, uma em *Abya Yala* e outra em África. Ambas seguram um barco talhado em madeira com quatro divindades iorubás, a conexão com seus antepassados.

A estética da artista de permanecer entre passado e futuro, mesmo que este não seja pensado por nós, leva-nos a acontecimentos que, no século XVII, instauraram novos processos de perceber a *arte e educação* na constituição identitária das populações originárias e africanas, são noções atravessadas no Atlântico em sangue, não pelo barco memorial de Maria Magdalena, mas pelas caravelas e pelos navios negreiros carregados de reviravoltas epistemológicas e estéticas de um forte crescimento militar, cultural e absolutista, o *Grand Siècle*

⁷¹ Fonte: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/old-conflicts-new-expressions/>

francês, ou seja, a França alcança um lugar no poder das grandes metrópoles e espalha sua língua, arte, moda e literatura como modelo a ser seguido.

Indígenas e negras atuavam no trabalho escravo de *Abya Yala* para além da lavoura, a educação de algumas dessas dissidentes era pensada a partir de pedagogias instituídas para a criação de elementos visuais que correspondessem às necessidades dos colonizadores e missionários, bem como da elite habitante do “Novo Mundo”. As ideias hegemônicas acionadas pelo *Grand Siècle* francês apontavam para uma tendência barroca ligada a discursos e visualidades de maior dinamismo, dramaticidade, contrastes fortes, realismo, exuberância, adornos decorativos, além de compor e criar tensões pela opulenta materialidade e demandas de uma vida voltada à espiritualidade.

Como já mencionado, essas linguagens visuais construídas no Norte não chegavam aqui constituídas de veracidade, visto sempre o hibridismo como aposta para sua elaboração. A ressalva que faço perante essa onda francesa sobre *Abya Yala* é a de que não podemos pensá-la apenas como um fator isolado de práticas *arte educativas*, mas sim como um deslocamento intenso e sociocultural engendrado na disputa do catolicismo e do protestantismo europeu. Na lógica desses grupos cristãos, “almas” estavam em disputa, e a cooptação se daria pela apelação à emocionalidade e ao sensacionalismo intenso. Artistas barrocos utilizavam recursos complexos de ilusionismo e efeitos teatrais para estimular piedade e devoção, algo não muito diferente das canções cristãs e neopentecostais utilizadas atualmente nas igrejas.

Para além desse jogo entre as instituições religiosas, as ideias francesas consolidaram estilos para as monarquias absolutistas e para a burguesia emergente europeia que desejava estar no mesmo nível da nobreza. O desejo da alta classe econômica europeia de se igualar aos monarquistas instituiu o mercado de arte e, portanto, um tipo de currículo *arte educativo* muito presente nas instituições de educação e no imaginário colonial, o academicismo.

As primeiras escolas que formavam artistas foram criadas por Charles Le Brun (1619-1690), o academicismo empreendido nesses lugares estava conectado às demandas mercadológicas e às regras normativas de como pintar, desenhar, pensar, produzir arte e vender. Algo que perduraria nos séculos seguintes e reiteraria os princípios binários de beleza, da ideia de bem e mal, verdade e mentira, pois estavam imersas numa ordem social concebida em

valores da arte e da ética vinculadas à antiguidade clássica que acentuavam os valores morais na Europa (Affonso ÁVILA, 1997).

Um padrão de erudição e humanista ganha força, mais contornos, elevando a posição das pessoas e do artista, por exemplo, ao *status* de profissional, afastando-o da posição de artesão e aproximando-o dos intelectuais. A Europa surge vivendo seus anos de riqueza e emancipação econômica, graças ao desmonte e ao extrativismo dos territórios do sul global (Pablo GAMBOA, 1996).

Simbolicamente, os missionários cristãos que adentraram o Brasil e trouxeram o Barroco como elemento artístico para angariar novas almas também saquearam a subjetividade dessas populações, profanaram seus saberes e ritos em nome de valores morais e estéticos estabelecidos no cerne de um pensamento que não dava conta das diferenças, dessa outra, e tudo com certo objetivo de elevar o *status* do europeu (Affonso ÁVILA, 1997).

É por volta desse período que, por exemplo, “conquistadores” saquearam aldeias tupinambás no Brasil e roubaram um manto feito com plumas vermelhas, amarelas e azuis, símbolo de poder e espiritualidade das indígenas, algo até hoje presente nos museus do “Velho Mundo”, sem chances ou negociação de retornar às suas verdadeiras donas. O manto, que antes cobria as corpos nativas, agora cobre todo simbolismo de um saque, de um roubo, de uma narrativa branca hegemônica, para além de valores econômicos.

A lógica do saque, do roubo, é muito presente na vida das corpos da trincheira; é por essa dimensão que adentrei a territorialidade de revelar o manto saqueado por jesuítas, responsáveis por recambiar artefatos das nativas para colecionadores da Europa. A questão que levanto com meu trabalho (Figura 37) é: quem veste essas relíquias reivindicadas pelas herdeiras originais?

Figura 37 — Maddox, “O roubo do manto tupinambá”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁷²

Daiara Hori (1982-atual), artista indígena do clã *Uremiri Hãusiro Parameri* do povo *yepá mahsã*, mais conhecido como *tukano*, da região amazônica do Alto Rio Negro, apresentou, na exposição “Faz escuro mas eu canto”, da 31ª Bienal de São Paulo (2021), a mensagem “*Kahtiri Eõrõ — Espelho da vida*” (Figuras 38 e 39). Trata-se de uma mensagem, porque Daiara recusa a ideia de que faz arte, termo atribuído pelas culturas ocidentais, e considera seu trabalho, suas imagens, figuras e materialidades como algo transcendente à fruição estética.

A obra de Daiara também relê os tradicionais mantos tupinambás presos em caixas de vidro dentro dos museus europeus. Para a artista, isso é muito significativo, pois o sentimento de prisão paira sobre as corpos originárias e as dissidentes que habitam *Abya Yala* (Daiara HORI, 2021). A mensagem da artista é composta do manto de plumas vermelhas e de um espelho que distorce a

⁷² Foto-objeto realizada pelo autor.

imagem e deixa as pessoas pequeninas, de modo que se pode observar um horizonte mais amplo.

Figura 38 — Daiara Hori, “*Kahtiri Eõrõ* — Espelho da vida”, 2020



Fonte: Página Bienal de São Paulo no Instagram⁷³

Figura 39 — Daiara Hori, “*Kahtiri Eõrõ* — Espelho da vida”, 2020



Fonte: Página Prêmio Pipa

⁷³ Fonte: <https://www.instagram.com/bienalsaopaulo/?hl=pt-br> e <https://www.premiopipa.com/daiara-tukano/>

O saque representado tanto pela minha obra quanto pelo trabalho de Daiara cria, neste espaço perecível de liberdade, uma ativação desobediente denunciativa dos saques que assolaram/assolam a territorialidade das originárias. A dimensão colonial extrativista, do roubo, foi direcionada a todas as corpos que compunham grupos étnicos na sociedade colonial: “Índios, negros e pobres”, resultando em forças normativas muito presentes nos artefatos culturais e curriculares dos espaços educativos. Assim como Daiara nos convida a distorcer nossas imagens para a possibilidade de um horizonte outro, as narrativas históricas também precisam sofrer com essas transmutações a fim de possibilitar um novo tipo de mundo possível.

2.6 Arte da contraconquista como possibilidades desobedientes na história hegemônica da arte

Ao pensar essas forças coloniais na arte e educação, retomo Ana Mae Barbosa, teórica do ensino de arte no Brasil, que, em seus escritos de 1998, já havia advertido sobre o impacto dessa colonização e dessa imposição estética nas colônias brasileiras e também nos países coloniais espanhóis (Annelise Nani da FONSECA; Ana Mae BARBOSA, 2020). Coloco-me a pensar: por mais que esse impacto tenha sido alertado, os esforços nas áreas de pesquisas e metodologias em arte mantiveram-se sob as lentes coloniais, sob o prisma das epistemologias colonizadoras estrangeiras envolvidas em proposições que vislumbravam intercalar-se com nossa realidade.

O impacto desse colonialismo na arte, pelas vias do cristianismo e das epistemologias coloniais, evoca em mim a ideia de sincretismo nas corpos que resistem à concussão subjetiva na fé, como na novena, nas trocas de simpatias, de benzimentos, dos banhos de ervas, de mirar a dor e expurgá-la, um processo de cura dentro do espaço perecível de liberdade. Tudo isso faz parte de uma passagem que as vidas negras e indígenas sobreviventes arriscam e experimentam em suas existências cotidianas.

Para além das habilidades de furto e extração, os missionários empregaram currículos pedagógicos em arte para a educação de artesãs

escravizadas, como já pontuado anteriormente, as produções artísticas no período colonial se configuraram num estilo multiforme e influenciado pelas referências que carregavam em suas culturalidades. Boaventura de Sousa Santos (1996), por exemplo, observa os traços e princípios estéticos do Barroco de *Abya Yala* como um modo de resistência; os principais locais onde se cultivou essa modalidade artística foram o Brasil, México, Peru, Paraguai, Bolívia e Equador.

De fato, o cubano Jose Lezama Lima (1988, p. 80) apresenta que

[...] móveis para a vivenda, formas de vida e de curiosidade, misticismo que se prende a novos módulos para a prece, maneiras de saborear e de trarar os manjares, que exalam um viver completo, refinado e misterioso.

O autor refere-se ao Barroco como uma arte da contraconquista, e não da contrarreforma religiosa, sendo uma expressão libertária nas mãos das nativas e negras. Esse Barroco missioneiro nas reduções guaranis brasileiras floresceram em intenso contraste com a cultura local. No atual Peru, por exemplo, até os dias de hoje, a Escola de Cuzco segue produzindo ornamentos com poucas modificações em seus quesitos estéticos, mantendo, assim, as tendências da época de seus fundadores, os jesuítas Juan Íñigo de Loyola (1491-1556) e Bernardo Bitti (1548-1610), trata-se então de uma manutenção curricular de arte e educação primária da época colonial, algo também inscrito em nossos cotidianos na escola quando acessamos o conteúdo de arte barroca latina sempre associado e comparado com a Europa (Percival TIRAPELI, 2005).

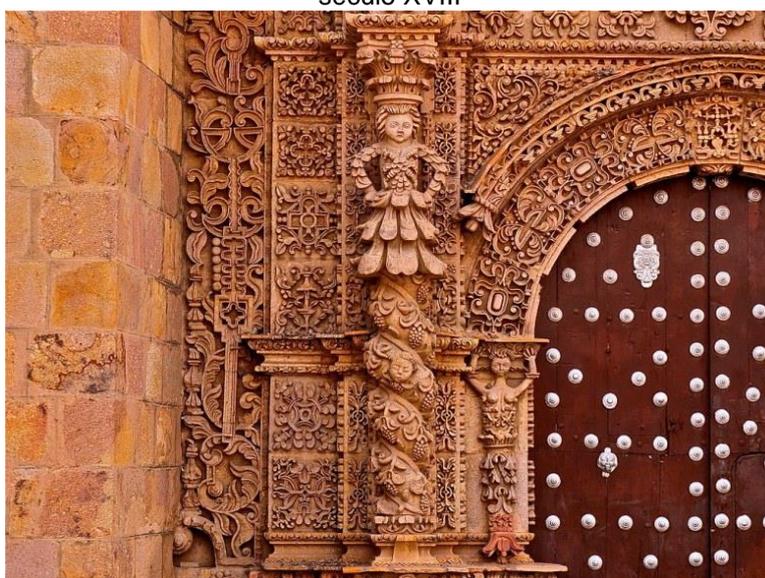
No Brasil, não existia uma corte; portanto, a atividade de mecenas e a elite local não se interessavam em patrocinar a arte ou construir palácios. Somente no fim do período do século XVIII é que houve uma movimentação para tal feito; na mão da Igreja, o legado da arte barroca brasileira se concentra no sacro, na pintura, na estatuária e na talha para decoração de igrejas e mosteiros de culto privado. Enquanto elemento funcional, ela facilitava a absorção da doutrina pelas nativas e escravizadas africanas; de meras expectadoras, as corpas passam agentes produtoras desse ofício, dando feições próprias ao Barroco e criando ,desse modo, uma cultura considerada genuinamente brasileira pela história hegemônica da arte (José Maria ARRUDA, 2004).

Conforme aponta Benedito Lima de Toledo (2012), o Barroco perdurou por mais de três séculos nas terras brasileiras, como se buscasse aqui uma autoafirmação diante das situações que estavam emergentes naquele momento; a arte europeia nessas terras não encontra, obviamente, a mesma realidade da metrópole.

Apesar de todo o ouro nas igrejas e nas minas, o estilo traduzido por aqui é considerado pobre em vista do progenitor europeu, talvez, porque este seja visto como cortesão, erudito, sofisticado e, sobretudo, branco, dado que aqui as mãos que esculpiam e talhavam eram as “mãos outras” (Claudete BOFF, 2005).

Como sugere Mozart Alberto Bonazzi da Costa (2005), as obras não são academicamente perfeitas, são de sabores populares e desfiguram os padrões eruditos, e isso me leva a sugerir que carregam muito mais simbologia e significados urgentes de histórias latentes de *Abya Yala*, aquilo que podem chamar de cultura local, uma amostra visual da contraconquista como possibilidade desobediente na história hegemônica da arte, uma transgressão cultural curricular dentro da história da arte, mas imperceptível, talvez, quando trabalhada somente com as lentes da colonialidade do imaginário (Figura 40).

Figura 40 — Detalhe da Igreja de San Lorenzo de Carangas, com estética indígena, feita no século XVIII



Fonte: Página da Revista Desvio⁷⁴

⁷⁴ Fonte: <https://revistadesvio.com/2019/09/21/trilogia-latino-americana-parte-3-a-ferida-barroca/>

Vale pensar que as noções de cultura também aparentam algo reacionário, como nos alertam Suely Ronik juntamente a Feliz Guattari (1997), pois ela, a cultura, alinha diretamente as ideias de uma matriz de poder epistemológica colonial; sendo assim, a adesão a esse conceito segrega as ações semióticas de realidades políticas por meio de catalogações, qualificações. A noção de cultura como civilização justifica o cultivo na mente da burguesia europeia e como livramento de uma rigidez hierárquica da nobreza, uma cultura como origem de conhecimento e trabalho, ou seja, de pessoas/classes que nasceram no “lugar certo” para serem consideradas imersas num contexto cultural “correto”.

Em um futuro, essa noção de cultura desenvolve-se como dominação colonial etnocêntrica nas atividades *arte educativas* sedimentadas nos manuais da antropologia cultural que definem quem é a mente primitiva em face da mente “moderna”, empobrecendo as materialidades e as dinâmicas das relações sociais e tecnológicas daquelas cuja existência é insignificante para a categoria cultural europeia.

Atualmente, essas noções se fazem presentes na caracterização da cultura de massa e na racionalização de instituições, mercados e elementos visuais que carregam a ideia de cultura como um sistema de hierarquização de pessoas, bens e modos de domínio que controlam as subjetividades.

Ainda sobre a estética barroca de *Abya Yala*, Jose Lezama Lima (1988) entende essa estética como fruto de uma crise institucional, como o surgimento de uma linguagem performativa que tem a ver com cultura e estética, pois está ligada às cosmologias cristãs enquanto algo pobre, solvente dos prazeres de uma inteligência que traça e multiplica a linguagem; uma tensão entre as formas da natureza e um plutonismo.

O Barroco sintetiza o estranhamento e a resistência das nativas, daquilo que é nosso, numa linguagem posta em movimento, uma verdadeira virada epistemológica no modo de compreender as relações entre nós e eles, entre sujeito e objeto. Ao se infiltrar por meio das noções barrocas, cria-se, em *Abya Yala*, mediante processos semióticos, portanto, *arte educativos*, um contexto de interação entre paisagem, imagem, oralidade, sensibilidade, interação e política, dando à *Abya Yala* essa necessidade de dependência de uma narrativa estética

mais do que cultural: aquilo que chamamos hoje de estética contemporânea já se aplicava nas materialidades originárias e das corpos vindas da África.

A existência desse modelo de pensamento em meio a uma linguagem hegemônica e imperial, ao mesmo tempo que dificulta nosso olhar colonizado para a compreensão e a produção de elementos instituídos em si mesmos, revela essas novas formas de resistência cotidiana, micropolítica, microestética, de materialidades visuais, artísticas, construídas política e epistemicamente, desafiando a linguagem colonial, como faz Grada Kilomba em “*Table of Goods*” (Figura 41). Ao desafiar a narrativa hegemônica, a artista subverte as práticas de fala criando espaços híbridos entre arte e academia; nesse sentido, a instalação de Kilomba reverbera a memória de séculos de trabalho forçado e morte de trabalhadoras negras em plantações coloniais que sustentavam a colônia interna e externamente.

Figura 41 — Grada Kilomba, “*Table of Goods*”, 2017



Fonte: Página Art Basel⁷⁵

Ao desafiar a linguagem colonial, Kilomba apresenta o “indizível” enquanto uma metáfora para abordar o trauma e a ferida colonial, uma incisão que não foi devidamente tratada e lateja em dores e sangue. Esses desafios de existir e resistir dentro do contexto colonial inauguram novas relações que iriam

⁷⁵ Fonte: <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/70287/Grada-Kilomba-Table-of-Goods>

surgir naquele lugar, por exemplo, ao pensarmos na imensa quantidade de ouro que ornamenta as igrejas cristãs das terras originárias, somos levados ao ponto de descoberta de materiais preciosos no Brasil.

A mineração no país causou um vasto fluxo de migrações portuguesas que adentraram *Abya Yala*, impondo, assim, o português como língua nacional, aumentando o fluxo de mão escrava no sentido de que as negras eram vistas como contribuidoras devido à tradição nas minas e na fundição de metais, saberes esses superiores aos de portugueses da época (Eduardo França PAIVA, 2006).

O crescimento populacional consolida o mercado interno; produtos como o açúcar e o tabaco, por exemplo, passam a ser consumidos no interior das novas cidades e aumenta-se também a produção de novos gêneros alimentícios para o abastecimento local, subsistência denunciada por Grada Kilomba (Figura 41). Afinal, a alimentação e a prosperidade local dependiam também das *plantations*. A fartura da colônia permite o desenvolvimento de uma classe média composta de profissionais das minas, militares, artesãos, poetas, artistas, intelectuais, entre outros responsáveis pela constituição cultural naquela época.

De qualquer forma, essa nova elite não encontrava subsídios para que seus filhos se desenvolvessem intelectualmente por aqui, então os enviavam para a Europa a fim de que uma educação e uma erudição fosse consentida; ao voltar, os jovens disseminavam os saberes encontrados no “Velho Mundo”. Logo, novos modos de resistir das nativas e negras sobrevoavam sobre as ideias vindas, novamente, do exterior, sustentadas por novas condutas, regras, saberes e um moralismo violento e insustentável.

2.7 Regras, normas, moralismo: os contornos violentos da colonialidade na “exótica” paisagem latina

A elite local brasileira, ao transitar entre o sul do “Novo Mundo” e a Europa, trouxe diversos manuais e tratados teóricos sobre educação e arte; artistas locais começam a espelhar suas produções nas estéticas do “Velho Continente”, criando escolas e desconsiderando os saberes e as práticas locais,

ou usando da premissa de aprimorar aquilo que é visto como rudimentar. Para Zulma Palermo (2009), essas escolas amparadas em dimensões coloniais instalaram e geraram critérios de validação que durariam por mais de cinco séculos.

Ocorreu um intenso descarte das produções locais, inclusive com as construções de influências barrocas; somente obras constituídas dentro das normas e regras serão consideradas arte. Mesmo estando dentro das regras da academia artística, tais obras eram consideradas fora do eixo latino como assíncronas, ou seja, as características de inovação presentes nelas eram tidas como atrasadas, sem “pureza” ou “autenticidade” (Zulma PALERMO, 2009, p. 17), motivo que leva artistas e intelectuais das terras latinas ao exterior, a fim de se aproximarem das emergências e ideias europeias, “*Acá radica la colonialidad: en el estar convencidos de ‘el bien, la verdad y la belleza’ están en otro lugar y no en el propio*”⁷⁶ (Zulma PALERMO, 2009, p. 17).

Como em uma máquina de produzir hierarquias e diferenças, essas práticas *arte educativas* e estéticas criam padrões num aspecto de distanciar; como pontua Zulma Palermo (2009), a diferença estabeleceu binariedades de superioridade/inferioridade entre culturas e modos de vida.

Esses padrões de arte europeia, portanto, *arte educativos*, acentuaram-se nas territorialidades latinas, associadas aos ideais de uma “Revolução Científica” — calcada nas filosofias de Baruch Spinoza (1632-1677), Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), seguidos de Cesare Beccaria (1738-1794), entre outros. As propensas regras criadas na elaboração das visualidades vão espelhar-se num desejo interno da Europa de se projetar nos ideais gregos clássicos, um apego à mitologia, de imitação da natureza e um ideal romântico partem para um contexto mais emocional, político, de questões universais e subjetivas.

Tais elaborações visuais apontam para o desejo francês de *liberdade, igualdade e fraternidade*, ideais defendidos e empreendidos por Napoleão Bonaparte (1769-1821), estadista e líder militar responsável pela Revolução Francesa e derrubada da monarquia. No início do século XIX, ao se aproximar da região ibérica, Napoleão amedronta as famílias imperiais portuguesas

⁷⁶ Tradução nossa: Aqui radica a colonialidade: em estar convencidos de que “o bem, a verdade e a beleza” estão em outro lugar, e não nele próprio.

fazendo com que ela fugisse para sua mais rica colônia, o Brasil, e elevasse, dessa forma, o país tupiniquim à condição de reino juntamente com sua ex-metrópole (Ángel de Velasco MARTÍNEZ, 1999).

Como apontam Lilia Moritz Schwarcz e Heloísa Murgel Starling (2000), ao chegar ao Brasil, em 1822, a família imperial, agora, brasileira, acessa um território vasto, etnicamente diverso, porém pouco povoado. Seguindo um ponto de vista administrativo, a corte recém-instalada não poderia manter um perfil extrativista e agrário em sua nova terra, com organização semifeudal, sendo que na Europa a ciência, a arte e a indústria começavam a ilustrar novos cenários.

Foi nesse contexto que o recém-Império brasileiro começou a normalizar suas relações diplomáticas, culturais e comerciais com a França. A Coroa fortalece a ideia sobre as estéticas locais serem atrasadas. A fim de minimizar o vazio provocado pela expulsão dos jesuítas, de instituir um ensino superior no país e renovar o contexto educacional, a elite real traz ao país as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa, a então Missão Artística Francesa, de Joachim Lebreton (1760-1819). Outra versão da conta que Lebreton foi o responsável pela imersão estética francesa no Brasil Império e que este foi apenas reconhecido pela corte mais tarde (Nireu Oliveira CAVALCANTI, 2004).

A missão francesa tinha como objetivo inicial um cunho popular, pois, de acordo com a orientação construída pelo Instituto de França, em que ocorriam os ensinamentos, as atividades realizadas pelos artistas e professores estavam ligadas aos ofícios mecânicos empregados na França, ou seja, desembarcaram no Brasil com o intuito de praticar uma espécie de educação artística para a classe popular trabalhadora. Em 1816, ao chegar às terras tropicais latinas, a Missão Artística Francesa dirige-se ao Rio de Janeiro, ela era composta dos pintores: Nicolas-Antoine Taunay (Figura 42) e seu filho, Jean-Baptiste Debret (Figura 44), o arquiteto Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny junto com seus discípulos, os escultores Marc Ferrez, Auguste Marie Taunay e seu auxiliar, o gravador Charles-Simon Pradier, entre outros com ofícios diferenciados de engenharia, mecânica, serralheria (Lilia Moritz SCHWARCZ; Heloísa Murgel STARLING, 2008).

Lebreton havia elaborado um plano em que instaurou uma metodologia de ensino por meio de disciplinas sistematizadas e graduadas baseadas no

gosto neoclássico europeu, ou seja, a Missão Artística Francesa como uma institucionalização sistemática do ensino de arte na recém-inaugurada Escola Imperial das Belas-Artes (Ana Mae BARBOSA, 1978).

O trabalho da escola imperial insuflou um lugar de convergência para a elite cultural que se formava, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística, ou seja, o projeto inicial de atingir as populações trabalhadoras não aconteceu como previsto. O fracasso curricular pedagógico proposto inaugura uma ambiguidade até hoje pertencente à realidade *arte educativa* brasileira, o dilema entre educação de elite e popular incorpora, desse modo, as discussões internas de arte na Europa: arte como criação e como técnica (Ana Mae BARBOSA, 1978).

Figura 42 — Nicolas-Antoine Taunay, “Paisagem em um lago com ponte de pedra e villa em estilo antigo”, 1807



Fonte: Página Dorotheum⁷⁷

Ana Mae Barbosa (2015) aponta que pouco se contestou quanto ao modelo de ensino proposto pela Academia de Belas Artes em 1870, tanto que o currículo da escola de arte imperial fora utilizado como modelo nos espaços secundários privados. As aulas em si atuavam na cópia de imagens de santos e paisagens tipicamente europeias, levando a elite burguesa a associar a natureza do Norte como “bela” e reduzir as paisagens tropicais a um contexto paradisíaco e exótico reducionista.

⁷⁷ Fonte: <https://www.dorotheum.com/en/l/7128790/>

É curioso notar que poucas escolas do século XIX assentadas em *Abya Yala* ofereciam aulas de arte para meninos, sendo essa disciplina ofertada, na sua maioria, para meninas de classe alta; a arte sempre associada aos modelos aristocráticos, visto que, nas cortes monarquistas, meninas tinham aulas de arte e meninos de política. Visto isso, pergunto: como desmontar a lógica academicista burguesa e estética imersa nos currículos *arte educativos* vigentes?

Para descaracterizar essas noções estéticas imperiais calcadas nos currículos hegemônicos e tradicionais, a artista Adriana Varejão nos propõe a captura de obras acadêmicas do Brasil Império e uma revisão sobre elas. Quando Varejão (Figura 43) recorre, por exemplo, às obras de Taunay (Figura 42), ao piratear as técnicas, as narrativas e as paisagens exotificadas pelo artista, ela revela, provocando incisões na obra-carne, a falsidade burguesa das representações e do ensino-aprendizado, principalmente da vida das pessoas originárias e negras; Varejão sublinha, desse modo, a paradoxal coexistência de beleza e brutalidade no Brasil.

Figura 43 — Adriana Varejão, “*Carne à la Taunay*”, 1996



Fonte: Página O mal-entendido do corpo⁷⁸.

Seguindo a destituição das narrativas acadêmicas e românticas de um país imperial racializado e colonizado, a artista Gê Viana, em “Atualização

⁷⁸ Fonte: <https://omalentendidodocorpo.wordpress.com/2015/10/14/comentario-sobre-carne-a-la-taunay-e-carne-a-moda-de-franz-post/>

traumáticas” (Figura 45), também revisita o trabalho de um branco clássico, sendo desta vez “Um jantar brasileiro”, de Jean-Baptiste Debret (Figura 44)” (1827). A artista faz um corte lateral em um terreno visual e educativo em que as narrativas são soterradas pelo racismo. Viana vem aquilombar e atualizar a obra de Debret recontando uma história não oficial.

Os artistas coloniais romantizaram a vida de pessoas nativas e negras, deixaram um rastro documental em que a população negra, por exemplo, é domesticada, sempre a servir a branquitude em todos os aspectos. Nos currículos de arte, as imagens de Debret compõem a educação sobre esse período por meio de uma fetichização visual, em que negras são alocadas em seu “devido lugar”, assim como não tinham espaços nas escolas; Debret faz questão de disparar onde e como essas pessoas habitavam determinadas geografias.

Figura 44 — Jean-Baptiste Debret, “Um jantar brasileiro”, 1827



Fonte: Página da Revista Istoé⁷⁹

Como modo de atualizar o olhar branco de Debret, Gê Viana (Figura 45) produz novas narrativas capazes, dentro de um currículo desobediente em *arte e educação*, de reconduzir o olhar da colonialidade do imaginário para uma percepção ressignificativa.

⁷⁹ Fonte: <https://istoe.com.br/debret-radical/>

Figura 45 — Gê Viana, “Atualização traumáticas”, colagem digital, 2021



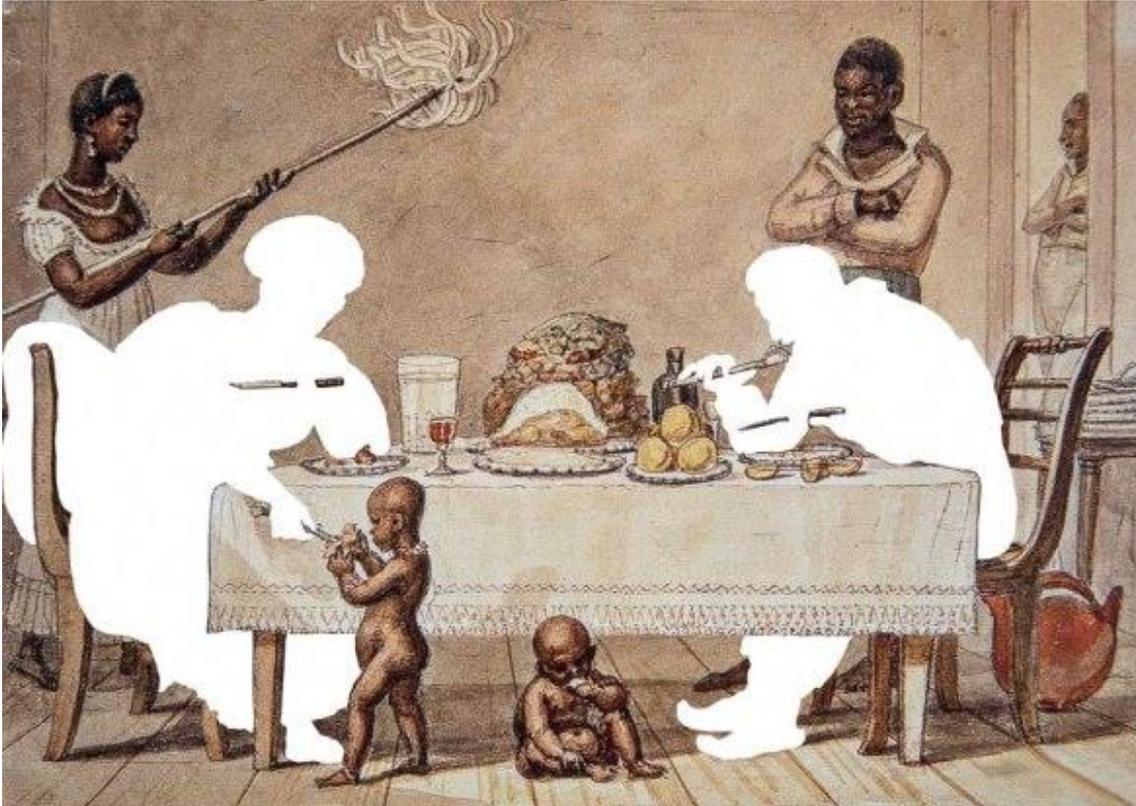
Fonte: Página de Gê Viana no Instagram⁸⁰

Gê Viana e Adriana Varejão não atuam sozinhas nesses processos de atualização das imagens arte educativas coloniais, o artista Marcelo Masagão (Figura 46) faz um recorte nos senhores brancos da obra de Debret. Em “Homens brancos”, o artista tira-lhes a identidade física, visual e deixa apenas sua brancura, a marca e o rastro de um processo que é responsável pela aniquilação e violação de outras. Masagão revisita criticamente as injustiças contra as negras nos séculos imperiais e alerta para as desigualdades que, no mesmo sentido, ainda sobrevivem e reaparecem em muitas regiões atuais e nos artefatos culturais que disparam noções de “verdades” duvidosas.

Usando intervenções sutis, mas eficazes, em uma série de aquarelas feitas por Jean-Baptiste Debret, o artista destaca as construções de classe na sociedade colonial brasileira que, no entanto, são extensíveis a qualquer um dos novos estados de *Abya Yala*. Ao recortar todas aquelas representações do homem branco das cenas e deixar uma silhueta em seu lugar, ele produz uma tensão entre o desaparecimento da brancura e sua presença — sempre branca — mesmo diante da tentativa de apagamento.

⁸⁰ Fonte: <https://www.instagram.com/p/CR1kwwXn0Au/>

Figura 46 — Marcelo Masagão, “Homens brancos”, 2018



Fonte: Página Fotos do Masagão⁸¹

Adriana Varejão revisita, mais uma vez, obras normativas, nesta ocasião, como Gê Viana e Marcelo Masagão, ela acessa Debret com sua visão sobre “Filho bastardo” (Figura 47) e “Filho bastardo II” (Figura 48).

Figura 47 — Adriana Varejão, “Filho bastardo”, 1992



Fonte: Página Escritório de Arte⁸²

⁸¹ Fonte: <https://fotosdomasagao.com.br/fotos/homens-brancos/>

⁸² Fonte: <https://www.escriitoriodearte.com/artista/adriana-varejao>

Figura 48 — Adriana Varejão, “Filho bastardo II”, 1995



Fonte: Página Escritório de Arte⁸³

Na Figura 47, a ferida, também centralizada, divide as duas cenas pintadas por Debret. À esquerda, há um padre estuprando uma mulher negra escravizada; e, à direita, uma mulher indígena amarrada pelos pés e pelas mãos sob o olhar de um soldado. A figura 46 está inserida na beleza da selva tropical, e na figura 47, ao fundo, na paisagem externa que se vê pela porta, temos a mesma paisagem da mata. Ambas fazem parte de uma situação humilhante e permanente durante a colônia e hipoteticamente se perpetuam nos dias de hoje com ideais cristãos e militares sob uma condução coercitiva das mentes e corpos não hegemônicas latinas.

Varejão expõe a hipocrisia e o racismo como estrutura que sustenta a sociedade colonial, que tolerou encontros inter-raciais, mas não admitiu a equidade entre raças. Na Figura 48, a estrutura e o tema se assemelham, porém a artista expõe aquilo que ocorre nos interiores, às escondidas. De certo modo, ambos projetam a multiplicidade das crianças bastardas na sociedade colonial e desvelam os abusos e a hipocrisia que oprimem os modos de vida, as territorialidades, a cultura, as subjetividades das vidas originárias e afro. Os colonizadores tomaram refúgio em uma suposta superioridade moral e cultural

⁸³ Fonte: <https://www.escritoriodearte.com/artista/adriana-varejao>

da Europa Ocidental, algo silenciado nas histórias oficiais, no entanto, exposto pelo gesto decolonial que as poéticas de Varejão trazem.

Outro artista que projetou uma passividade da figura nativa e negra foi Victor Meirelles, como pode ser percebido na Figura 49. Na pintura de “Moema”, o artista apresenta a personagem do poema épico “Caramuru”, de 1781, escrito por Frei Durão (1722-1784).

A personagem indígena é apresentada após seu destino trágico, morta afogada por tentar alcançar a nado o navio de Diogo Álvares (1475-1557). Esse tipo de retratação romântica indianista buscava valorizar os temas nativos da história nacional por meio de uma visão idealizada, escondendo, assim, as barbáries do processo colonial. Meirelles trata a corpa indígena como uma espécie de Vênus nativa, uma mulher passiva, submissa, embranquecida e entregue ao homem branco.

Figura 49 — Victor Meirelles, “Moema”, 1866



Fonte: Página do MASP⁸⁴

“Moema”, de Meirelles, contrasta com o trabalho “Natureza morta 1”, de Denilson Baniwa (Figura 50), artista indígena. Ambas as obras fazem parte do acervo e estão expostas no Museu de Arte de São Paulo (MASP), inclusive ficam próximas uma da outra, criando, dessa forma, uma espécie de narrativa que subverte o olhar de quem está mais atenta às questões visuais e poéticas da exposição. No trabalho de Baniwa, o artista destaca o corpo/território, ambos alvos do colonialismo. As corpas das indígenas de Meirelles e Baniwa, lançadas

⁸⁴ Fonte: <https://masp.org.br/acervo>

ao chão, evidenciam o genocídio secular dessas populações. Enquanto uma obra, produzida durante o Império, aponta para uma conflituosa relação da imagem indígena como algo heroico, a outra mostra como um sistema-mundo de dominação brutal persiste.

Figura 50 — Denilson Baniwa, “Natureza morta 1”, 2016



Fonte: Página do MASP⁸⁵

Outra representação que demonstra a passividade e a curiosidade das nativas com o “novo”, sem violência e calcada no mito fundador do país é a obra “Primeira missa no Brasil” (Figura 51), também de Victor Meirelles. É possível observar na pintura a justaposição de poder, a hierarquia estabelecida por meio de um jogo de luz e do teatro visual.

A obra de Meirelles, ao ser observada, coloca-nos diante de um romantismo exacerbado, pois, para além disso, trata-se de uma representação popular nas escolas e academias do Brasil. Acostumamo-nos a vê-la em livros, estampas, camisetas, entre outros lugares, e a provocação dessa imagem, por meio de um senso crítico, muitas vezes passa despercebida ou nem é abordada, pois a ideia de cristandade e a libertação das corpas pecaminosas, o salvacionismo, é latente e até mesmo confortante no imaginário colonial.

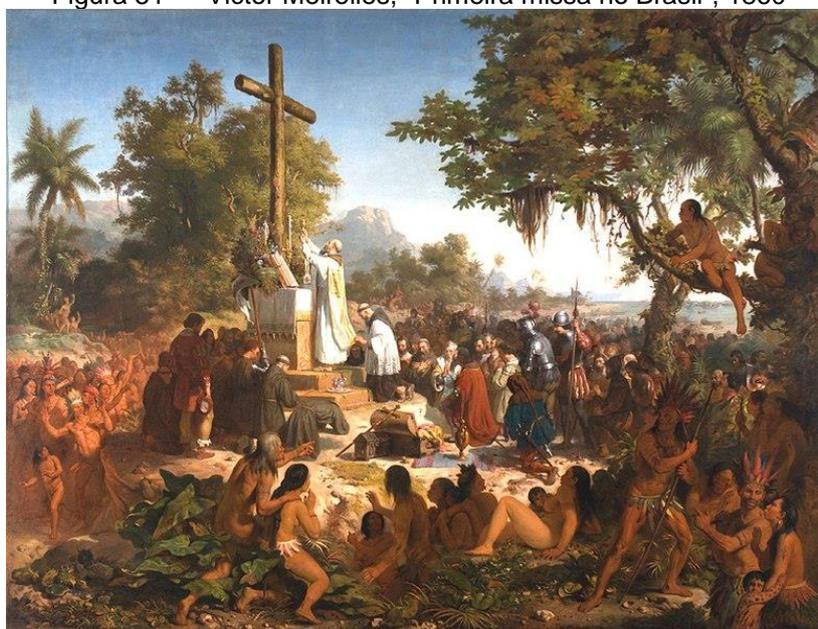
O trabalho de Victor Meirelles apresenta-se em concordância com o Império e com a Academia Imperial de Belas Artes; desse modo, a poética do artista situa-se dentro de um projeto civilizatório nacionalista, que idealizava o

⁸⁵ Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/natureza-morta-1-706>

tipo de imagem, a história e as narrativas que o Brasil queria transmitir ao povo e aos anseios estrangeiros.

Vanessa Costa da Rosa (2016) chama atenção à ideia do “mito fundador” quando este se ancora em elaborações discursivas e imagéticas para a fundação de um lugar, forjado sobre a memória fictícia, estabelecida numa unidade nacional, algo antagônico, pois contradições e conflitos de um passado colonial deixam de ser problematizados, as narrativas *fake* ganham passagem e garantem a instauração do pensamento hegemônico do olhar, principalmente por meio de atividades no campo da *arte e educação*, em que a educação para o olhar é instituída enquanto eixo norteador.

Figura 51 — Victor Meirelles, “Primeira missa no Brasil”, 1860



Fonte: Página Mnba Museus ⁸⁶

Num ato oposto ao de Victor Meirelles, de instituir sua presença, sua corpa, suas chagas e toda a imanência que atravessa o corpo branco presente nas produções estéticas coloniais, uma corpa negra reinscreve essas fronteiras.

A artista travesti Ventura Profana transmuta-se em Jesus na cruz colonial (Figura 52). Para ela, “Cristo e a trava de dores, desprezada, morta antes dos 35 anos. Preto experimentado nos trabalhos” (Ventura PROFANA, 2020, s. p.). A obra critica a episteme cristã, que lança Jesus sobre as corpas dissidentes.

⁸⁶ <https://mnba.museus.gov.br/exibicoes/galeria-sec-xix>

A artista questiona: “será a via-crúcis, então, o preâmbulo deste caminho de sangue e morte?” (Ventura PROFANA, 2020, s. p.).

Entendo a indagação como uma chamada de atenção sobre as subjetividades que muitas achariam que devem deixar de existir... É como se as palavras da artista contentemente dissessem: “matam-me negra e travesti; ressuscitam-me macho e branco” (Ventura PROFANA, 2020, s. p.).

O trabalho de Victor Meirelles ratifica a santidade enquanto escudo para a branquitude, em que tudo que não é branco é do Diabo (Megg Rayara de OLIVEIRA, 2020), este que se expia dos pecados para projetar na outra sua própria imagem. Ventura (2020, s. p.) destaca que a branquitude não sabe lidar com a sua culpa diabólica, torna-se necessário que reconheçam o cristianismo como “uma invenção mortífera, alimentada por uma sede doentia por poder, por soberania sobre todo ser que vive e respira. O cristianismo é a medula colonial”.

Essa relação destacada por Ventura (2020, s. p.) é a dobra que resulta nas elaborações curriculares, arte educativas, das pedagogias e artefatos, pois desde sempre nos educam para evitar, em todas as instâncias, que “a face da tortura recaia sobre o corpo de um homem branco”, sendo as dores de pessoas negras, indígenas e desobedientes de gênero irrelevantes.

Figura 52 — Ventura Profana, “A primeira missa no Brasil”, colagem digital a partir da pintura de Victor Meirelles, 2017



Fonte: Página Identidades Marginais⁸⁷

⁸⁷ Fonte: <https://www.identidadesmarginais.com/ventura-profana>⁸⁷

Como aponta Rodrigo Pedro Casteleira — Pecê (2018, p. 12), algumas coisas precisam ser deslocadas ou “contraídas” para imprimir a existência de um local e se articular enquanto resistência, “um susto qualquer pode provocar contrações em diversas pregas de nossos tecidos: olhos, abdômen, mãos, cus”, contrair como práticas exercitantes do desejo, e essas contrações surgem no trabalho de Ventura Profana (2020) ao tensionar a hegemonia, escancarando um atravessamento, como sugerem Annelise Nani da Fonseca e Ana Mae Barbosa (2020), da influência política, social e cultural do Brasil naquele momento.

As artes “belas” impõem essa característica violenta de arte verdadeira, portanto, de quem pode estar lá sendo artista ou representada, enquanto o artesanato e as artes mecânicas ocupam um lugar mais baixo na classificação das atividades humanas. O trabalho de Ventura também me leva a questionar essa organização quando sua corpa ocupa o lugar de uma fetichização pelo corpo branco classicista expressa em inúmeras obras, imagens, esculturas e movimentos artísticos preenchentes de espaços de arte nas escolas, nos museus e nas galerias. Pode uma corpa travesti ser representada como um santo cristão?

Seguindo o endossamento do sincretismo evocado por Ventura (2020), penso que a Europa, ao mesmo tempo, silencia a extensa proporção de criações de culturas não ocidentais, na qual não satisfazia totalmente seu gosto e escandalizava seu intelecto, imersa em um chauvinismo estético, patriotismo fanático e agressivo, transformado, em poucas décadas, num universalismo hegemônico.

Arte, educação, economia, cultura, religião, saúde, sexualidade, política, gênero e colonização tornam-se um emaranhado de questões que ocorrem ao mesmo tempo, movimentando toda uma lógica de vida e sociedade que existia antes desses projetos coloniais. Para compreender qualquer um desses aspectos de modo isolado, toda uma carga histórica é desfiada nos nós e nas contas; utilizando a metáfora da novena, toda uma ladainha precisa ser cantada, porque existe um tipo de pensamento que fundamenta esses exercícios práticos e subjetivos de imposição e desmantelamento de vidas outras.

Como num gesto de fé, numa prece, as coisas estão ali, postas, na nossa frente. “Está visível, mas você vê?” (Figura 53) ou, como nas palavras de

Fabiana Carvalho (2021, s. p.), em “A feia do banhado”, a visualidade mais que embaçada, trata-se de uma cegueira epistemológica, ética, estética, política e invisível.

Estou visível, mas você não me vê.
Sou o obstáculo formado pelo corpo graveto —
pequena, manchada, escura, sombria...
E aquela que brota, torta, líber,
sobrevivendo aos sul-fatos e ao peso dos dias.
Sou lei e lama — a vida (de)composta, floema,
e quem defende as sementes membradas
lançando caules e raízes ao ar.

Eu sou aquela que respira por todas (nós)!
A mãe em solo instável e a simbiose —
o riso afora, a pneumo aflora, o mangue-beat!
A favela botânica
e a margem afro-latina do Atlântico
encontrando o braço nigredo do rio.

Mas você não compreende a união dos nichos,
como flores apontam no apicum,
como se supera, canoa, a corrente salobra.
Eu sou o trato das manhas e minas.
Eu sei porque sou a folha sã e a casca grossa,
e eu sou quem fez crescer as irmãs.

“A feia do banhado”, de Fabiana Carvalho.

Figura 53 — Maddox, “Está visível, mas você vê? — I”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁸⁸

⁸⁸ Foto-objeto realizada pelo autor.

2.8 Simbioses negras em *Abya Yala*: resistência pela cura afirmativa

Como Fabiana Carvalho (2021) sugere uma simbiose em “A feia do banhado”, de fato, humanas de diversas origens e lugares foram obrigadas a se re/construir a partir das chagas causadas pelo projeto escravagista. Em atos de resistência, na abertura de quilombos pelas matas de *Pindorama* e na sincretização de saberes, as populações invisíveis aos olhos da brancura afirmaram um lugar para si e para as suas em *Abya Yala*.

Nessa resistência, em que vidas, agora latinas, afirmavam-se dentro das fraturas que os movimentos de suas ações causavam, observo o modelo de escravidão também explicado pelo capital comercial e pela acumulação primitiva; não é a instituição escravocrata que explicará o tráfico negreiro, mas o inverso, o tráfico negreiro contribui para esse estoque primitivo de capital, instaurando o fato de se ter optado pela mão de obra escrava africana.

A crueldade pelo desejo às corpos escravas negras é enorme⁸⁹, as subjetividades tornam-se produzidas para com o compasso do mercado. Vidas fora da norma branca europeia não importam mais, pois o acúmulo de capital está ligado ao desejo de pessoas brancas e ao mercado. Como aponta Walter Mignolo (2017), não existe capitalismo sem racismo. As vidas negras entram num processo de dor e sofrimento que acompanhará todas as descendentes que imprimem traços e cargas de suas ancestralidades em sua pele e identidade.

A luta pela existência e dignidade atravessam suas corpos, e a manutenção de sua cultura ao longo dos séculos torna-se um ato de resistência e também de cura, como propõe Ayrson Heráclito (Figura 54); este, ao fazer relação com a cultura africana em sua obra, subverte a ideia de santuário, trazendo a pipoca como referência ao orixá da cura e da doença, Omulú. O que se cura desse processo doentio, escravocrata, opressor, branco e colonialista?

A pipoca na corpa do artista é o alimento de Omulú. Ela é usada para lembrar as marcas deixadas pelas chagas da varíola em seu corpo,

⁸⁹ Ver obra “Flor e chagas”, de Ayrson Heráclito, 2013. O artista apresenta chagas e flores de pipoca em sua pele, dores e lamentações que estouram até hoje nas corpos pretas/negras que vivem no território de *Abya Yala*.

considerando o sincretismo brasileiro que ora o associa a São Lázaro, ora a São Roque, os santos. Pelo fato de carregar essas marcas, Omulú vem coberto de palhas do dendezeiro. A pipoca refere-se tanto às dores quanto à purificação. Banho de pipoca, banho de limpeza, expurgo das energias negativas impregnadas nos lugares. Omulú também apresenta a face Obaluayê, uma face mais jovem. Omulú rege as nascidas em agosto. Omulú cura. Nesse processo de tornar a corpa um santuário para as entidades e divindades, essas vidas reagem ao colonialismo trazendo seus saberes para essas territorialidades e nos atravessando com outros devires e códigos de comunicação.

Figura 54 — Ayrson Heráclito, “Flor e chagas”, série *fotoperformance*, 2013





Fonte: Página da Veja São Paulo⁹⁰

As chagas de Heráclito (Figura 54) denunciam tanto os traumas quanto os processos de anestesiamento dessas feridas erigidas por uma hegemonia do pensamento, bem como as relações de identidade e cultura afro, imersas nos cotidianos de muitas vidas, na *arte e educação* e nos currículos hegemônicos. Nesse emaranhado colonial de extração e violência denunciado pelo artista, observo a aparência da arte colonialista num contexto estético, como uma dimensão significativa na conjugação da operação cognitiva do racismo, do cristianismo e da colonialidade do ser; isto é, no nível filosófico da matriz colonial de poder, na forma de uma teopolítica, há uma dimensão artística estética, quero dizer, arte educativa e imersa no currículo, por meio da qual certos fatores superficiais do mundo da aparência estão “conectados à ‘essência’”, tornando-se fatores fundamentais para que sejam possíveis a classificação racial e a cultural como resultado da colonialidade do poder (Aníbal QUIJANO, 1997).

Desse modo, a raça e a cor constituem um dos eixos fundamentais para a produção da diferença colonial. A organização imperial do comércio de escravos inscrita na emergência da economia triangular do Atlântico carecia de humanidade.

Um lamento poder ser lido e ouvido na música de Mateus Aleluia — patrimônio da música afro-brasileira — “Homem! O animal que fala”, de 2017. O artista denuncia as intolerâncias vividas pelo povo preto; em um coral de vozes, ele nos expõe, nos coloca diante da estrutura histórica racista que fomenta

⁹⁰ Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/atracao/ayrson-heraclito-perola-negra/>

atravessamentos não somente no Brasil, mas em todos os países integrantes do cenário de *Abya Yala*.

Mateus Aleluia me provoca a pensar que outras lutadoras virão para contrapor esse cenário de escravidão e imposição da norma branca, serão líderes pragmáticas, insiro aqui Angela Davis, Marielle Franco, Célia Xakriabá, Megg Rayara de Oliveira, Sônia Guajajara, entre outras que incitam reflexões em nossas jornadas, utilizando diversas linguagens como gatilhos para serem discutidas nas arenas culturais, educacionais, acadêmicas, currículos desobedientes e arte educativos.

Artistas como Aleluia e Heráclito inserem suas marcas estéticas educacionais por meio de uma poética decolonial, como também ocorria com os trabalhos barrocos do início da colonização, num sentido de revelar traços culturais e emergentes de seu próprio povo, que não devem ser apagados nem esquecidos, que existem como marcas e memórias de um saber que precisa se expandir e ocupar não somente a margem, mas o centro. A periferia é o centro.

“Homem! O animal que fala”

Cachoeira
Foi de Luanda que entendi sua realidade
Olhem pra mim, sou de Cachoeira
Penso, falo, canto e sou sua liberdade

Depois do grande Big Bang, surgimos
E até hoje me pergunto
Quem fomos, quem somos, quem seremos?
A classificação é homem, o animal que fala
Fala verdade ou mentira, fala
(Ele é homem)
Fala d'amor ou fala d'ódio, fala
(Ele é homem)
Como néscio ou como sábio, fala
(Ele é homem)
Como plebeu ou como nobre, fala
(Ele é homem)
Ele fala, ele é homem
Ele fala, ele é homem
Pitecantropo seremos
Sinantropo seremos
Africanthropus seremos
Homem de Neandertal, quimera
Homem sapiens deveras
Antropologicamente, existe a linha fria mongol
Antropologicamente, existe a linha morna da raça branca
Antropologicamente, existe a linha quente da raça negra

Vem do Chade
(Da raça negra)
Vem o homem
(Da raça negra)
Vem do Chade
(Da raça negra)
Vem o homem
Eras e mais eras, tantas eras se passaram
Paleolítico, Neolítico
Eras e mais eras se foram
E depois de tantas idas e vindas no tempo
Eu nasci em Cachoeira
E perguntei a Cachoeira: por que tanta decepção?
Cachoeira me disse
(Pergunte ao homem)
Cachoeira, e tanta desilusão, tanta intolerância, por quê, Cachoeira?
(Coisa do homem)
Cachoeira, e tanta violência, Cachoeira? O porquê, Cachoeira?
(Desperta o homem)
Também Cachoeira me disse: O homem que eu falo é você
Mergulhe bem dentro de si, se encontre e pergunte por que

Serei um genoma que não genomou
Ou a pedra da alquimia que não se lapidou
Pedra filosofal, pedra da vida
Morre o homem vil para que o nobre homem possa surgir
E quando ele vier, que seja pragmático como é Mandela
Que traga poesia e independência como Léopold Sédar Senghor
Que tenha um grande sonho como sonhou Luther King
Que seja um grande herói como foi Zumbi

Cachoeira, foi de Luanda que entendi sua realidade
Olhem pra mim, sou de Cachoeira
Penso, falo, canto e sou sua liberdade
Cachoeira, foi de Luanda que entendi sua realidade
Olhem pra mim, sou de Cachoeira
Penso, falo, canto e sou sua liberdade

Quando chego na Pitanga
Certeza tenho que em casa eu já cheguei
À tardinha vou passear no campo da manga
Lembro do Caquende, em cuja as águas eu me banhei
Da Faceira e Tororó, eu vejo a pedra da baleia
E o santuário de Oxum, Mãe Aziri Togbossi
Subindo a levada, vejo o ilê de Gaiaku
Esse é o Big Bang, Cachoeira

Cachoeira, foi de Luanda que entendi sua realidade
Olhem pra mim, sou de Cachoeira
Penso, falo, canto e sou sua liberdade
Cachoeira, foi de Luanda que entendi sua ancestralidade
Olhem pra mim, sou de Cachoeira
Penso, canto, falo na sua liberdade
Cachoeira, foi de Luanda que entendi sua realidade

Letra da música "Homem! O animal que fala"

Autoria de Mateus Aleluia, 2017.

Mateus Aleluia, com suas vias ancestrais e sua música, garante pela poética que caminhos outros existem, a evocação da ancestralidade é isso, sustentar rotas para outras gerações decidirem como, quando e quais querem seguir. Ainda, no trabalho do artista, é possível pensar sobre toda a dor e violência a que as corpas estão submetidas, imersas em um processo de dominação simbólica e material em decorrência de uma supremacia branca.

Nesse delírio colonial ao qual *Abya Yala* foi submetida, houve/há um acobertamento das mentiras coloniais, e a reescrita de nossa história nas vozes de Aleluia e de outras artistas imersas nas territorialidades ativam essa urgência de mover as coisas, de deslocar as epistemologias e reparar o mundo, uma escrita, como sugere Luciana Ballestrin (2013a), calcada num modo de produzir política a partir dos sintomas...

Sintoma

Na trajetória a cada brecha, fresta, ferida

As palavras se amontoam

Internação -

A gente acorda

A gente consegue contar nossos sonhos

A gente

No silêncio, ouço as onomatopeias

Aquelas palavras

Do tráfego

Dos pássaros

Das pessoas

Inflamam

Proliferam

A partir daí são meses na fase de reparo.

“o tecido formado na fase anterior é remodelado para

Aumentar a resistência. As fibras são remodeladas para

Melhorar o aspecto da cicatriz.

Jaqueline Nascimento, sem título, 2021.

As lentes racistas do colonialismo impedem que vejamos as corpas negras e indígenas como humanas, como mentes geradoras de saberes e conhecimentos, de histórias; em suas costas, como aparece em “Fase de reparo” (Figura 55), da artista Jaqueline Nascimento, acionada por termos médicos, como: sintoma, contágio, vírus, internação, curativo, ferida, entre outros ou outras palavras, a história foi se fazendo presente, foi se proliferando e criando uma necessidade de se dissipar e ganhar o mundo, tecendo novos horizontes

onde a luz e as novas narrativas vão exigindo passagem e ocupando os espaços de poder e de existência.

O trabalho de Jaqueline evoca em mim a célebre frase de Gayatri Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?”, pois, em “Fase de reparo”, o silêncio impera junto a uma máquina em suas costas, seu olhar nos mira, algo relativo ao peso que a subalterna ganha e/ou recebe quando fala, num movimento remetido à violência epistêmica que permite o lugar de fala apenas ao homem cis branco e heterossexual, mesmo quando a fala é uma crítica social.

Penso também que nem sempre a colonizada é silenciada, mas o que se põe sobre suas costas, num gesto de reparo, é o fato de que nem sempre será reconhecida a fala da subalterna, a não ser que seja conveniente ao colonizador, quero dizer, sobre aquilo que se fala e em que situação a fala emerge. Desse modo, a violência epistêmica está presente mesmo quando a subalterna fala, “trata-se de uma imposição política de um conjunto de signos que não apenas restringe a fala do colonizado, mas, também, o mantém em seu lugar” (Miriam ALVES; Alcione ALVES, 2020, p. 6).

Figura 55 — Jaqueline Nascimento, “Fase de reparo”, fotografia, 2020



Fonte: Página da artista no Instagram⁹¹

⁹¹ Fonte: <https://www.instagram.com/p/CDPgj8qhC1Z/>

Ayrson Heráclito, Mateus Aleluia e Jaqueline Nascimento perpassam pelos processos poéticos com as narrativas de suas vidas e de suas ancestralidades, atravessam seus trabalhos numa estrutura racista propositada e propositivamente. Para chegarmos a essa sustentação, alguns conflitos internos surgiram durante o processo de colonização. Nações como Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra tinham interesses pelo comércio de escravizadas africanas e pelas terras, bem como pela força de trabalho indígena, e isso foi crucial para transformar *Abya Yala* em um local em que o maior genocídio e crime contra a humanidade já foi cometido, e, respondendo Mateus Aleluia em “Homem! O animal que fala” (2017), tal constituição violenta sustentou o financiamento do projeto colonial moderno.

A grande lavoura nas terras originárias, a monocultura, o trabalho escravo, as artes, o projeto de educação, a religião, entre outros fatores tornam-se elementos delineantes daquilo permanente até o presente, uma chaga aberta na vida e nos contextos sociais. Grada Kilomba (2019), em seu trabalho *Antígona* (Figura 56), expõe esse desnivelamento de narrativas causado pela vida na grande lavoura, ou *plantation*. “Essa história não foi contada corretamente, e se apenas algumas das suas personagens foram reveladas, como parte da narrativa, então talvez tenhamos uma história assombrada” (KILOMBA, 2019b, s. p.).

Figura 56 — Grada Kilomba, “Antígona”, *performance*, 2019



Fonte: Página da artista no Instagram⁹²

⁹² Fonte: <https://www.instagram.com/p/CLrCeM8H0aw/>

E, se a nossa história é assombrada pela violência cíclica, precisamente por que não foi contada corretamente?

Chimamanda Ngozi Adichie (2017), ao relatar um fato de como o Ocidente projetou a vida de pessoas negras por meio de uma história única, lembra-se das escritas realizadas pelo mercador britânico John Locke (1632-1704), quando ele descreve africanas como “pessoas sem cabeças, que têm sua boca e olhos em seus seios” (Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2017, p. 2). A autora entende que essas narrativas representam o início de uma tradição em contar histórias das negras no Ocidente, construindo-se, assim, um imaginário sobre a territorialidade dessas pessoas como um “um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do poeta Rudyard Kiling (1865-1936), são “metade demônio, metade criança” (Chimamanda Ngozi ADICHIE, 2017, p. 2).

Essa ferida colonial e o trauma impregnado nas subjetividades e identidades negras, indígenas e latinas latejam em um movimento de delírio colonial, tal ação reflete nas construções atuais das subjetividades ativas, em posturas, produções acadêmicas, poéticas, currículos, manuseios de instrumentos, projeções sociais, de corpos, mentes e atitudes, em uma forma de aparelhamento das condutas.

Abya Yala transita por um processo contínuo de usurpação praticada pelas elites europeias e seus descendentes, tanto nas riquezas materiais quanto nas imateriais, ambientais, simbólicas e generificadas produzidas, conforme Aníbal Quijano (1988) e Luciana Ballestrin (2013a), via controle da economia, da autoridade, dos recursos ambientais, do gênero e sexualidade, da subjetividade, dos saberes e da *arte e educação*. O poder está estruturado nessas relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dessas quatro esferas básicas da existência humana — sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e produtos (Aníbal QUIJANO, 1988).

A economia capitalista mundial em *Abya Yala* é evidenciada pelo colonialismo histórico, transcende suas próprias particularidades e não desaparece com a independência ou descolonização (Aníbal QUIJANO, 1997), pois o processo de independência dos Estados em *Abya Yala* sem a decolonização da sociedade, de acordo com Aníbal Quijano (2005, p. 135), “não

pôde ser, não foi um processo em direção ao desenvolvimento dos Estados-nação modernos, mas uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais”.

A constituição das hierarquias raciais, de gênero e a apropriação de recursos naturais, bem como a colonialidade do saber em *arte e educação*, podem ser observadas como coexistentes e contemporâneas à segregação de trabalho e territórios, demarcados por relações díspares entre economias cênicas e periféricas (Silvia FEDERICI, 2017).

Com essa sensação, sou mobilizado a lembrar de uma história de contrastes em minha família; meu avô materno, um homem bugre chamado Pedro, tinha ataques frequentes de esquizofrenia, foi internado diversas vezes ao longo da vida. Numa dessas crises, ficou oito anos longe de sua prole, mamãe foi conhecê-lo apenas aos 7 anos de idade e teve dificuldades em aceitar a figura paterna. Meu avô era um ser pouco religioso, tinha repulsa a igrejas e imagens; numa das idas obrigatórias à missa dominical, ele teve uma crise e cuspiu na imagem de Nossa Senhora Aparecida na frente de toda a comunidade.

Trata-se de uma santa negra, padroeira do Brasil; ao mesmo tempo, minha avó, mulher branca de origem alemã, devota da santa, ficou perplexa e envergonhada daquela atitude. A vergonha de minha avó era compreensível naquele local construído para certos comportamentos, mas penso que o constrangimento é parcialmente aceito em algumas situações.

Essa história paralela cruza com o modo como fui inserido na racialização do mundo, a santa negra era sagrada, era a mãe protetora, imersa numa figura de cuidado, de zelar pelo lar e pelas mulheres da casa, mas era negra; e esse demarcador não era visível na hora de comungar com a espiritualidade, o racismo se mostrava presente nas conversas cotidianas, nas piadas e nas amizades da família, em frente ou de costas à santa, a mesma santa a que muitos recorriam quando os problemas surgiam e, dessa vez, sem constrangimentos. Não estou traduzindo o gesto de vovô como racista, apenas fazendo um paralelo de como tal ação foi gerada no cerne de miha família.

O cuspir na imagem, na ação de meu avô, reverberou em mim a ideia de que a santa passa por uma “aprovação” e “autorização” da branquitude, sua cor é diminuída em face dos seus “dons” sagrados, como se ela, Nossa Senhora Aparecida, fosse embranquecida no processo cristão para ter a chancela de

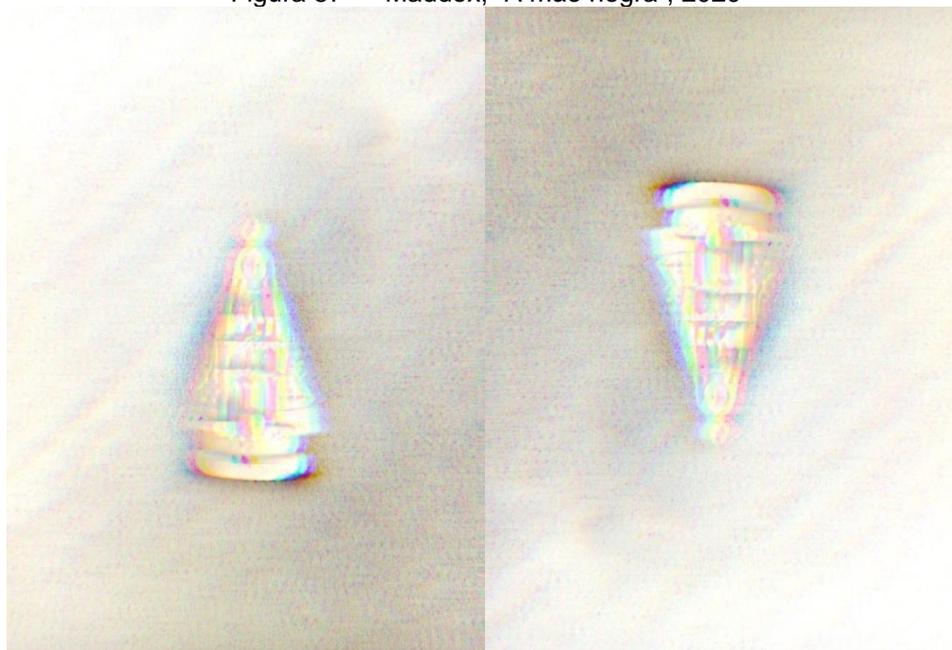
existir na mente da branca, num roubo, num movimento de extrativismo; o branco autoriza a divindade negra existir desde que sua aura seja revertida em outros aspectos que anulam sua ancestralidade, sua cor.

Em outras palavras, algumas corpas negras e indígenas ganham, na imaginação da branquitude, a autorização para circularem e se relacionarem socialmente; o branco entende essa autorização como “usando seu campo de privilégio ou, no caso da santa, da fé” para possibilitar que essas vidas passem, acessem nosso mundo branco. De qualquer modo, pergunto-me como essa autorização funciona, pois percebo que não é para todas as negras e outras dissidências; quando uma corpa negra ganha esse espaço, ela é autorizada desde que, sob muitas interrogações, possa se manifestar.

Mesmo num ambiente acadêmico, percebe-se que o acesso de pessoas negras à universidade ou a outros espaços de saber, como museus, galerias e escolas, é sempre de um deslocamento artiloso, complexo e violento (Megg Rayara de OLIVEIRA, 2020).

Em um desdobramento poético dessas narrativas que me atravessam enquanto artista, professor e pesquisador latino, “A mãe negra” (Figura 57) emerge sem a tintura, no gesso puro, num gesto, um *frame* do mundo no qual a conheci.

Figura 57 — Maddox, “A mãe negra”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁹³

⁹³ Fotografia realizada e editada pelo autor.

A mãe negra insere-se nesse contexto de identidades forjadas pela ótica colonial, habitantes da margem. Sobre a mestiçagem habitar a fronteira, Cássia Cristina Furlan (2020, s. p.) pontua: “a fronteira não é necessariamente um lugar ruim para se estar”, pois, em acordo com a autora, nesse espaço, as colonizadas buscam a emancipação e a construção de condições sociais, econômicas, educativas e políticas para voz e identidade. O habitar a fronteira e reconhecer esse lugar é, então, um processo no qual as pessoas marginalizadas precisam mergulhar para conhecerem a si mesmas, no sentido de buscar pela afirmação radical daquilo que lhes foi negado ou invisibilizado em nome de um projeto colonial de cunho universalista, é uma luta também pela autodefinição.

Caso esse reconhecimento não seja defrontado pelas pessoas subalternizadas a partir da trincheira, o pensamento abissal, homogêneo e europeizante continuará a se autorreproduzir e perpetuará, conforme Boaventura de Souza Santos (2007) lembra, as linhas excludentes que o originaram. Há que se lembrar também das linhas abissais dentro de uma concepção de inegotabilidade da diversidade (humana, biológica, relacional).

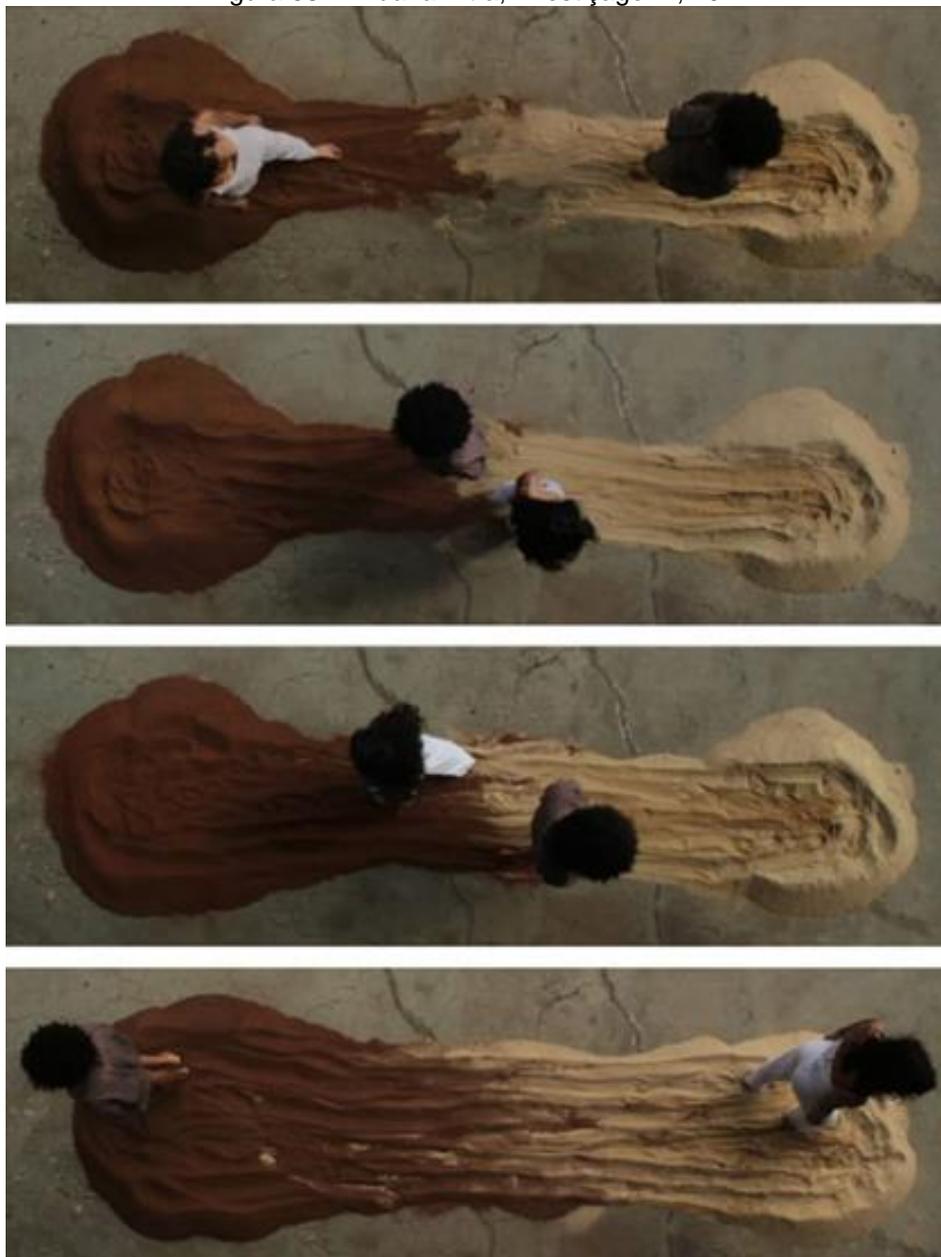
O pensamento pós-abissal, defendido por Santos (2007), compreende o aprender com o Sul usando as epistemologias do Sul, numa espécie de confronto como as monoculturas do saber, numa copresença com o outro sem eliminá-lo, pois todos os conhecimentos têm seus limites internos e externos, num processo de valorizar os saberes resistentes ao processo colonial e, portanto, dialogar horizontalmente, numa espécie de Ecologia dos Saberes.

Adensando essa ideia provocada por Santos (2007) e pontuada por Furlan (2020), trago o trabalho de Luana Vitra (Figura 58), no qual ela atravessa a fronteira com seus saberes, sua cor e subjetividade, propondo essa espécie de horizontalidade, escolhida ao expor as relações de cores e raças lançando-se na palheta que constelam os espaços de *Abya Yala*.

Em “Mestiçagem” (2017), a artista performa num movimento simbólico entre uma corpa negra e branca, provocando rasuras que esquadrinham ou se revelam como encontros na trincheira, numa possível ilustração do pensamento pós-abissal. Tal ilustração também pode ser lançada em direção à constituição do currículo desobediente em *arte e educação*, pois, ao atravessar as fronteiras epistemológicas, as mestiçagens engendrarão no sentido dos processos

simbióticos de *Abya Yala*, é a re/construção a partir da trincheira por meio de uma cura afirmativa de existir e constituir saberes.

Figura 58 — Luana Vitra, “Mestiçagem”, 2017



Fonte: Página da artista no Instagram⁹⁴

A “Mestiçagem”, de Luana Vitra (Figura 58), imersa nas relações históricas constituídas pelo colonialismo, alastra-se em nível global atingindo a todas as pessoas e perpetuando toda e qualquer área de existência social num

⁹⁴ Fonte: <https://www.instagram.com/cadeiadecorpo/>

movimento eficaz de dominação material e intersubjetiva; desse modo, não somente a classificação racial é potencializada, pois a colonialidade torna-se um fenômeno abrangente, sendo um dos eixos do sistema de poder e, como tal, permeia todo o controle do acesso sexual, da autoridade coletiva, do trabalho, da subjetividade/intersubjetividade e da produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações.

Essa noção de colonialidade do poder amplia a ideia foucaultiana do poder disciplinatório ao mostrar os dispositivos panópticos construídos pelo Estado moderno como expansões de uma estrutura mais ampla e de caráter mundial, configurada, como aponta Santiago Castro-Gomez (2005), pela relação colonial entre Estados cêntricos e periféricos. A mesma lógica está ativada para as relações sociais, na qual o *modus operandi* colonial perpetua na existência de pessoas subalternas. Os discursos, como compreendem Walter Mignolo (2017) e Boaventura de Sousa Santos (2007), são inter/relacionados na administração e no controle, eles são sustentados pelos fundamentos raciais e patriarcais do conhecimento, ou como saberes abissais.

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. Essa matriz de poder, expressa pela colonialidade, procura ocultar o fato de que a Europa foi constituída a partir da exploração político-econômica das colônias; e a *arte e educação*, enquanto ferramenta de poder, foi cúmplice na manipulação e na criação de silenciamento das corpos marginalizadas de *Abya Yala*.

A colonização divide o processo civilizatório em pessoas civilizadas (o colonizador) e não civilizadas (a colonizada). Essa noção constrói a identidade de um povo dominado por um viés geo/político/epistêmico (Ana Laura Silva VILELA, 2014). Num processo de colonização, a dominação do civilizado sobre a não civilizada ganha uma ótica discursiva igualitária por parte do dominador, no sentido de “civilizar” e incluir a outra num lugar democrático, de direitos, de humanização. *Abya Yala* constitui-se, nesse sentido, como a primeira em um espaço/tempo de um padrão (circular) de poder e vocação mundial. É nesse sentido que ela é compreendida como um projeto de *id-entidade* da modernidade (Aníbal QUIJANO, 2005).

A convergência de dois processos históricos se associa à produção de espaço/tempo e estes se mantiveram como eixos fundamentais de um novo círculo/padrão de poder. Para compreendermos essa lógica, basta observar o que já foi abordado anteriormente, mas vou resgatar para percebermos esse padrão; falo da relação das diferenças estabelecidas entre os conquistadores e as conquistadas (colonizadas) quanto à ideia de raça, uma suposta estrutura distinta (biológica) impõe a naturalização de uma inferioridade em relação às outras. Essa perspectiva foi assumida pelos colonizadores como eixo fundamental nas relações de constituição, dominação e fundacional que a exploração e o extrativismo exigiam.

O território estrangeiro deve ser um país de servidão, de exploração agrícola, de trabalho industrial, não se eliminam desigualdades, mas amplia-se e legaliza-se “[...] a regeneração das raças inferiores ou degeneradas como parte da ordem providencial das coisas para a humanidade” (Aimé CÉSAIRE, 2020, p. 16).

Ao pensar o colonialismo, sua origem ou sentido, entre nós, encontramos colonizadores corrompendo os direitos “humanos” de uma forma não muito surpreendente quando, por exemplo, vasculhamos as realizações teóricas ocidentais e o modo como o poder colonial ativa as designações da crueldade, uma forma de neoextrativismos.

Pesquisadores como Joseph Ernest Renan (1823-1892), autor da obra “Reforma intelectual e moral” (1871), já expunham o conceito de raças superiores, cuja obrigação é dominar as inferiores, que anseiam pela conquista estrangeira. Essa noção racista de inferiorização da outra ainda faz parte da cultura de muitos países, não surgiu instantaneamente, foi se constituindo ao longo da história, como no Brasil, produzindo-se, assim, uma estrutura racista permanente e atual (Fábio de Oliveira RIBEIRO, 2005).

Cria-se, portanto, uma dicotomia do mundo entre os civilizados e as não civilizadas, entre a raça superior e a inferior, a colonização, muito mais ampla do que a invasão de terras e a morte física, é também a extinção da memória da outra, da cultura da pessoa conquistada e do surgimento de um viés epistemológico que justifica e autoriza o óbito do pensamento dissidente, subalterno.

Não existe colonização inocente e nem sem impunidade. Uma nação colonizadora que justifica o ato torna-se uma civilização doente, uma civilização que está moralmente insalubre, progredindo de uma consequência a outra, de um repúdio a outro (Aimé CÉSAIRE, 2020), clamando por sua punição.

Hoje, podemos dizer que as noções de colonização foram atualizadas. Essa atualização pode ser entendida como a “invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades” (Pierre LÉVY, 2011, p. 17), a intervenção está condicionada a planos para o desenvolvimento, com equações político-ideológicas bem definidas; sendo assim, torna-se um modo flutuante de colonização, ambíguo, e adéqua-se ao momento histórico e às necessidades de uma civilização neoliberal capitalista extrativista, uma neocolonização que se articula ao imperialismo com políticas de expansão e domínio territorial, cultural e econômico. Essas políticas acabam respingando seu teor hegemônico nas formas como os saberes serão transmitidos, no caso, o currículo acolhe e engole todas essas mudanças como uma dobra social, e a arte torna-se uma ferramenta de proliferação desses discursos.

Nesse processo de atualização de uma entidade, há mudanças irreversíveis que contarão para o surgimento do novo ente, temos, então, a rapina dos recursos naturais, a qual se legitima pela força e supremacia político-militar do Estado colonizador, para um colonialismo que, no contexto atual, possui outros mecanismos de poder garantindo a continuidade da expropriação, é a colonialidade em suas dimensões, assentada em fatores “científicos” duvidosos e distribuidores de violência.

2.9 A colonialidade em suas dimensões: fatores “científicos” do Norte que distribuíram a violência em *Abya Yala*

Toda organização pensada e praticada sobre *Abya Yala* produziu um ambiente de toxidade e extrativismo. Ao segregar trabalhadoras e seus meios de produção, criaram-se relações monetárias na Europa; o sistema torna possível a redução de salário real por meio do aumento de preços, pauperizando a classe trabalhadora. Essa ação instaurou uma acumulação que não consistiu

somente na expropriação das formas de subsistência das trabalhadoras e na escravidão das populações de *Abya Yala* e África, ela também compreendeu acumulações das diferenças e divisões de classe, a elaboração de hierarquias de gênero, sexualidades, assim como da raça, é o nascimento e “formação do proletariado moderno” (Silvia FEDERICI, 2017, p. 119).

Apesar de insurreições escravocratas em *Abya Yala*, a escravatura é discutida amplamente em muitos países, sendo reduzida drasticamente, mas não encerrada. O Brasil via seus últimos dias de Império e foi um dos últimos países a abolir a escravidão de negras nos anos de 1888, ou seja, a família imperial brasileira é enviada ao exílio, e novas formas de poder acentuam-se no sul global; portanto, a lógica educacional, de arte, de qualificação de mão de obras e noções de trabalho e vida vão ganhando novos formatos.

A ideia de independência e produção intelectual do Brasil está alinhada a outros países latinos, como as universidades do México e Peru, imersos em atividades intelectuais que, por meio de viés iluminista, inflaram as revoluções locais. O processo de descolonização da América Espanhola também teve participação e influência das mulheres locais, principalmente das mais pobres (Pierre VILAR, 1976).

As colônias estavam divididas em classes, sendo a de brancos dominantes e constituintes da autoridade local; eles participavam de decisões políticas e ocupavam altos cargos de comando; abaixo dos brancos, estavam os *criollos*, filhos dos europeus nascidos em *Abya Yala*, proprietários de terras; e, por último, indígenas, negras e mestiças. As nativas estavam sujeitas à mita, ou seja, pagavam tributos por meio de prestação de serviços aos colonizadores mediante uma remuneração, sendo essas trocas sempre muito abusivas. Apesar de não haver mais missionários em *Abya Yala*, originárias e negras ainda estavam inseridas numa *arte e educação* de instrução cristã.

Enquanto a Espanha guerreava na Europa, a elite colonial e *criolla* não quis mais aceitar as ordens da metrópole; então, nomes como Leonardo Pacheco e Simón Bolívar (1783-1830) se destacam em toda *Abya Yala* latina como difusores dos princípios de liberdade. Após a independência do México, temos, na parte mais ao sul, Venezuela, Colômbia e Equador, que se emancipam; a região hoje conhecida como América Central se divide em cinco países. Algumas revoltas indígenas no Peru contra os espanhóis locais também

ganharam pulção. O resultado dos processos descoloniais em *Abya Yala*, tanto dos países latinos quanto do português, não alteraram a estrutura administrativa nem a social. O monopólio comercial se reduz drasticamente, muitas regiões acabam vivenciando um empobrecimento acentuado, pois a concorrência com a indústria europeia era desigual (Alfredo BOSI, 1995).

A herança que esse processo colonial deixa é a colonialidade, e ela perpassa por um longo caminho de análise, como aponta Aníbal Quijano (2005), refiro-me à observação de uma articulação estrutural de todas as formas historicamente conhecidas de controle do trabalho ou exploração, escravidão, servidão, pequena produção mercantil, trabalho assalariado e reciprocidade, sob a hegemonia da relação salário-capital que fora estabelecida de forma desigual durante a colonização.

Nesse sentido, a estrutura de disputas sobre o controle da força de trabalho é descontínua e aqui estabelece um marco de relações que abarcam questões subjetivas de outridade: nem todas as relações de trabalho sob o capitalismo eurocentral e global se encaixam no modelo da relação capital/salário, embora esse seja o sistema hegemônico, e isso pode ser visto nas estruturas coloniais, na sua colonialidade e imensidão ética, estética e política que desenhou “Novo Mundo”.

Para começar a discernir a extensão da colonialidade do poder, de acordo com Aníbal Quijano (2005), nota-se que o trabalho assalariado foi reservado, quase exclusivamente, para os europeus brancos. A divisão do trabalho é completamente racializada e geograficamente diferenciada, outro fator que colaborou para essa distinção entre quais vidas importam (Lélia GONZALEZ, 1988) foi a influência dos saberes europeus forjados pelo sistema lineano⁹⁵.

Carlos Lineu (1707-1778) foi um botânico, zoólogo e médico naturalista que criou um sistema de classificação para os seres vivos, este foi usado fortemente nas noções éticas, estéticas e políticas. Para ele, todos “os humanos” são oriundos de uma espécie denominada *Homo sapiens*, mas, a fim de não

⁹⁵ Carlos Lineu — sistema lineano — usado como um demarcador para a época, no sentido de fomentar as noções de seleção e raça, estas desencadeadas pela dicotomia envolvendo o pensamento tipológico. Tardiamente, algumas ideias foram cooptadas para servir em processos de extermínio, por exemplo, os extermínios de massa no século XX, mas isso demandou um longo caminho.

contrariar o pensamento dominante da época, Lineu caracterizou a espécie em quatro subespécies de acordo com a cor da pele, porte físico e traços pretensos de caráter.

Kabengele Munanga (2003), baseado nesse sistema lineano, aponta criticamente que brancos europeus eram inteligentes, engenhosos, inventivos, musculosos, governados por leis e ativos; os amarelos asiáticos eram melancólicos, governados pela opinião e preconceitos, severos e ambiciosos; os vermelhos americanos eram cabeçudos, morenos coléricos, geniosos, despreocupados, amantes da liberdade, governados por hábitos com o corpo pintado; os negros africanos eram flegmáticos, preguiçosos, negligentes, ardilosos, irrefletidos, astuciosos, governados pela vontade de seus líderes, com o corpo coberto por óleos, gorduras, e suas mulheres têm a vulva pendente; em situação de amamentação, seus seios tornam-se moles e alongados (Gunnar ERIKSSON, 1994).

Essas lógicas de diferenciação aplicam uma colonialidade do trabalho como um entrelaçamento cuidadoso de trabalho e raça. Como aponta Aníbal Quijano (2005, p. 118), “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares”, estas corpas eram: a selvagem, a diferente, a anormal, a incivilizada, a animalizada, a colonizada, a mulher, a hipersexualizada, a desviante; sendo corpas realocadas pela branquitude em espaços considerados subalternos e precários, lugares para os quais indígenas e negras seriam testemunhas vivas da exclusão, (Lélia GONZALEZ, 1988) a própria trincheira.

Aníbal Quijano (2005) é enfático ao mostrar que o domínio colonial projetado pela brancura utilizou categorias raciais, étnicas, antropológicas e nacionais para classificar a população. Essas categorias foram assumidas como um conjunto de reivindicações científicas e objetivas, responsáveis por fenômenos naturais, e não como parte da história do poder.

O povo indígena e as corpas negras, como consequência da colonialidade, passaram a forjar, nesses lugares impostos pela branquitude e pelas relações de trabalho e fé, por exemplo, uma relação espiritual de manter suas próprias divindades. Num ato de resistência, as corpas buscavam, em suas crenças, a força para que a ordem do universo fosse mantida; mesmo sendo

necessários rituais de sacrifícios, tudo valia para não se dobrar ao único deus trinitário do conquistador.

Desse modo, a colonialidade do ser das corpos indígenas e negras encontra, nas imagens da arte em geral, um instrumento fundamental não apenas para a substituição de ídolos, mas também como resistência, ressignificação e subversão, ou seja, ativam um espaço precíval de liberdade a partir de visualidades híbridas.

Aníbal Quijano (2005) explica isso em termos de colonialidade cultural, a qual eu entendo também como colonialidade do imaginário, primeiro como degradação cultural, racialização⁹⁶, genocídio e desapropriação dos padrões culturais típicos das corpos colonizadas, seguida pela imposição e sedução dos padrões culturais dos colonizadores como único meio de conhecimento e expressão. O poder difundido pelas diversas colonialidade é compreendido, de acordo com Aníbal Quijano (2014), como algo dentro de uma estrutura histórica e em sua totalidade, em um espaço de relações heterogêneas, contínuas e conflitantes nas diferentes esferas sociais.

Além disso, na modernidade/colonialidade, o resultado dessa disputa é a configuração do poder capitalista colonial como colonialidade do poder. Para Aníbal Quijano (2014), historicamente, o poder tem atuado nas relações sociais de exploração/dominação, sempre articulado na disputa pelo controle de áreas existenciais, como: a) trabalho e seus produtos; b) natureza e seus recursos; c) sexo e reprodução de espécies; d) subjetividade e meios de subjetivação incluindo os saberes; e) autoridade e instrumentos coercivos de regulação.

A configuração desse padrão de poder em seu caráter político, entendida como *colonialismo*, foi derrotada em *Abya Yala* e também em África e Ásia. No entanto, como aponta Aníbal Quijano (2005), a relação entre a cultura europeia — o Ocidente — e outras culturas continua sendo de uma associação colonial

⁹⁶ Nações (França, Inglaterra e, mais tarde, os Estados Unidos, fora do eixo europeu, intitulam-se “império do bem” sob os domínios de Deus) são fundadas em epistemes racistas como “O ensaio sobre a desigualdade das raças”, do biólogo Goubienau, que influenciou colonos a refletir sobre métodos de civilizar pessoas negras. Consideravam que essas pessoas não pertenciam à raça branca, eram atrasadas e infantilizadas, uma abordagem biologizante que determinava África e Ásia como territórios necessitados da Europa para sua “evolução” e “libertação”. A diferença entre a primeira colonização e a segunda é que na primeira o foco era a busca de riquezas, ela abriu as portas para que os “civilizados” chegassem com um projeto além da aventura de ficar rico, mas com um enredo mais amplo de ambições imperialistas, o de fragmentar as subjetividades e impor uma noção e valores de verdade, de ciência, de saberes (Hannah ARENDT, 2006).

que mantém a estrutura profunda de dominação, algo que não se reduz a uma relação política, mas que se projeta nos espaços arte educativos, nos currículos, nos artefatos culturais, nas pedagogias e na arte.

O capitalismo, cria da colonialidade, nasce desse movimento de transferências mercadológicas para as metrópoles, impulsionando a revolução industrial e expandindo o imperialismo dos séculos XIX e XX e a colonialidade do poder. As colônias, como aponta Walter Mignolo (2017), tornam-se organismos econômicos de extradição de produtos tropicais e metais preciosos para a Europa, a produção e o acúmulo de capital está voltado para o mercado externo, este conduz toda a colonização e a organização da sociedade colonial. Para Edgardo Lander (2006), ao todo, o processo de extrativismo e da origem da modernidade/colonialidade aparece como autogerado.

Todo existente na colônia será subsidiário e seu mercado interno será necessariamente reduzidíssimo. Essa violência de extração natural e mercadológica não reduz somente as materialidades que a terra latina produz, mas também as subjetividades escravizadas de *Abya Yala*.

Ao forçar noções de fé e verdades epistêmicas por meio de pedagogias educativas violentas do Norte, a hegemonia crê na redenção e na aniquilação subjetiva da Outra, mas o que eles talvez não saibam é que corpas da trincheira não somem por completo, entre os resíduos de uma fé, de uma novena, de um benzimento, de um oratório, as marcas in-visíveis de algo anterior ao extrativismo permanecem ali, latente, capturando-nos, como nas interrupções durante a novena para troca de simpatias e “mandingas” que, junto às ladainhas, sugeriam efeitos mais fortes sobre aqueles pedidos dolorosos de mães sofridas. Na trincheira, nascem as combatentes.

Uma corpa ancestral vive entre as suas, sob a capa da branquitude cristã genocida, entre as paredes das igrejas e dos templos que estão sob o solo e cadáveres de vidas descartadas. Sob essas terras, espíritos, entidades, orixás, caboclas, encruzas, atravessam as corpas em suas fés capturadas e reivindicam as memórias daquelas que se foram, como se um mundo outro cruzasse com este. Está visível, mas você vê? (Figura 59).

Figura 59 — Maddox, “Está visível, mas você vê? — II”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁹⁷

Nessa inscrição ritualista (Figura 59), de um corpo, uma sombra, um rastro de uma corpa que está ali, por trás de toda a lógica colonial, como sugere María Lugones (2014), subjetivando-nos ativamente entre as fraturas coloniais, entre seus traumas e ganha força, me consome como a mão de uma benzedeira em seu oratório, com suas ervas, lançando sobre mim sua energia invisível, com

⁹⁷ Foto-objeto realizada pelo autor.

seus saberes coletados ao longo de sua vida, validando-os sob meu corpo, minhas angústias, em um gesto infrapolítico, no seu lócus fraturado, no seu local, na sua trincheira, em sua estrutura forjada entre as muitas negações que sua corpa, fé e vida sofreram e sofrem nesse mundo.

Mas é no sentido de reordenar o olhar colonial que conseguimos perceber as moléculas e os resíduos daquelas que, por meio de práticas desobedientes e fabulações, nos entregaram a arte também como desestabilizadora da geopolítica e poética ocidental. São obras que nos encorajam como artistas, professoras e pesquisadoras a caminhar e a traçar o currículo decolonial.

A transmutação engajada pelas des/construções narrativas a partir do espaço perecível de liberdade já projetado por nossas ancestrais constitui a certeza da cura pelo expurgo. É a desterritorialização da colonialidade do imaginário para a invisibilidade visível.

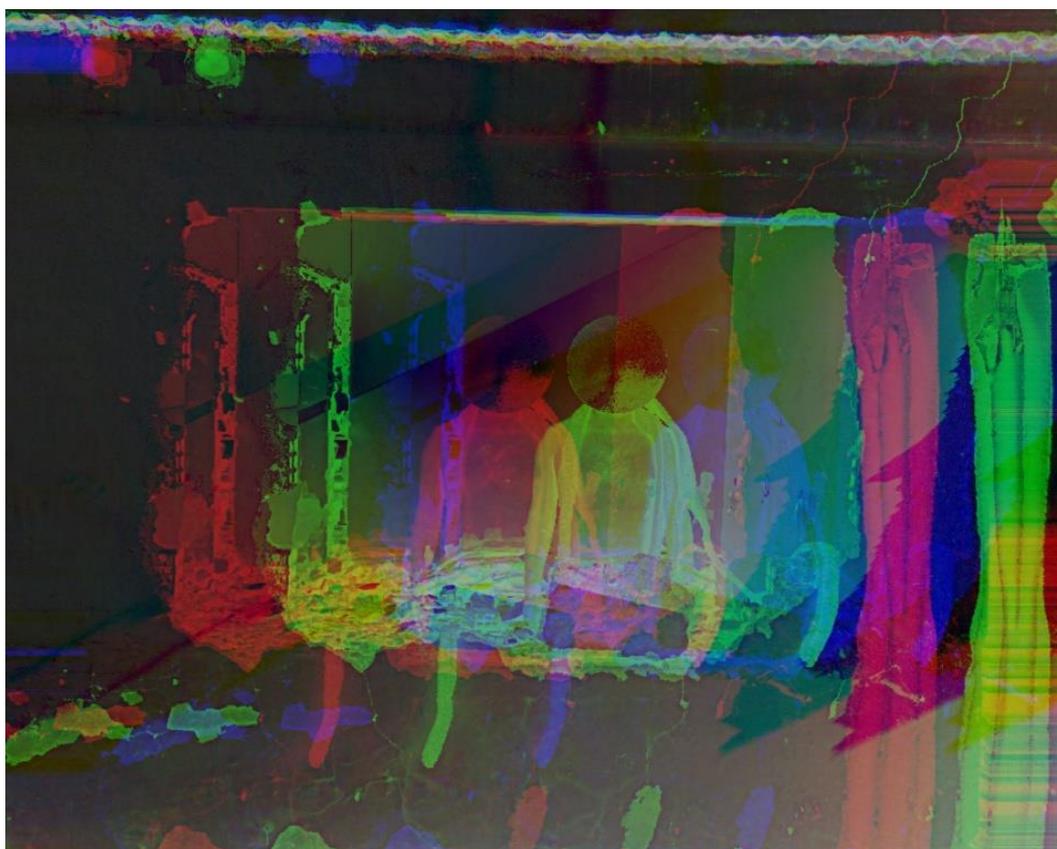
“Está visível, mas você vê?” (Figura 39) apresenta a possibilidade ativa de um mundo que continua a desmoronar-se em ruínas, mas, entre os escombros, poeira, pilares caídos e estruturas cambaleantes, a ideia de um mundo novo, pós-apocalíptico e emergente se desenha. Antes, é preciso destituir o *design* global da colonialidade do poder, do ser, do imaginário, das políticas educacionais, dos artefatos, da escola.

Precisamos ser maiores que eles.

EIXO III



Figura 60 — Maddox, “nkali”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁹⁸

⁹⁸ Fotoperformance realizada e editada pelo autor.

3. *nkali*: O MUNDO CONTINUA A DESMORONAR-SE EM RUÍNAS

nkali é uma palavra da tribo igbo, um dos maiores grupos étnicos africanos, eles habitam o leste, sul e sudeste da Nigéria, Camarões e Guiné Equatorial e falam a língua ibo. Foram um dos povos mais atingidos pelo comércio transatlântico de escravas. A palavra *nkali*, traduzida por Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 3), pode ser entendida como “ser maior do que o outro”, compreensão utilizada por mim na obra (Figura 60) que abre este eixo.

A autora compreende que, como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*, ou seja, estão relacionadas a como as palavras são contadas, lidas, ilustradas, evocadas e de quantas formas elas se instauram, estamos então falando novamente de poder. Para a escritora, o poder não se apresenta apenas como uma habilidade de contar alguma história, mas no modo como essa narrativa é lançada ao mundo no processo de destituição das pessoas e culturas.

Chimamanda Ngozi Adichie (2017) exemplifica o poder ao apontar a forma como as histórias constituem fatos e verdades consideradas absolutas; se contássemos a história das originárias começando por suas habilidades, arquiteturas, rituais, medicina e conquistas em vez da “chegada de portugueses e espanhóis” pelo Atlântico, certamente teríamos uma outra percepção das nativas. O mesmo ocorre com as corpas vindas de África, ao reduzirmos suas histórias a partir do processo colonial e não abordarmos o que veio antes disso.

Eu resolvi contar uma história, sob uma outra ótica, como propõe Adichie (2017); adentro uma captura narrativa das corpas originárias, eu apresento uma versão de *El dorado*, a lenda que insere o colonialismo num lugar mítico, mas real, pois, na geografia ocidental, esse *lugar de ouro* é aqui no Sul, nossa morada, e reluz diante dos olhos e das cabeças do capitalismo. Ainda com Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 5), “histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”, e a decolonização, quando imersa nessa proposta curricular desobediente de transmutar os fatos, as imagens e as narrativas, se enviesa por essas ideias.

El dorado é uma lenda indígena antiga, da época da colonização na parte sul de *Abya Yala*, ela atraiu muitos colonizadores e aventureiros europeus

para uma caçada em busca de uma cidade feita em ouro maciço puro. A localização geográfica de *El dorado* dividiu-se em muitas opiniões, as quais foram projetadas em lugares como o Deserto de Sonora, no México, ou na região das nascentes do Rio Amazonas, ou ainda em algum ponto da América Central, ou do Planalto das Guianas, região entre a Venezuela, a Guiana e o norte do Brasil, em Roraima.

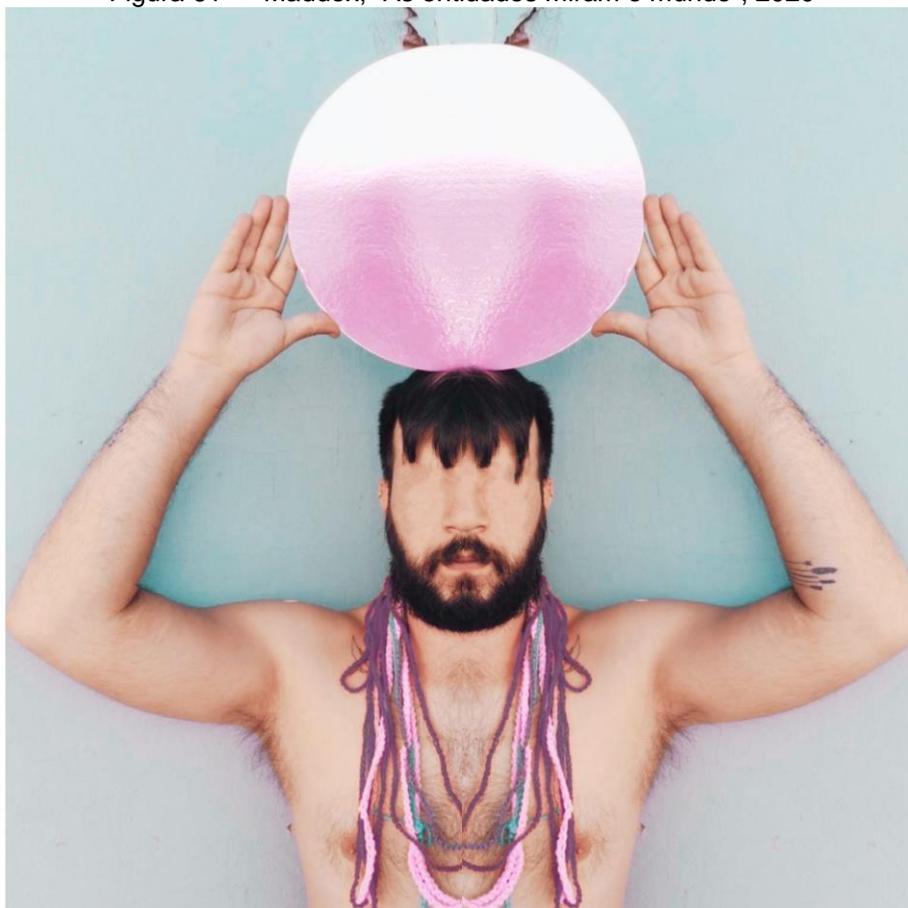
O termo *El dorado*, do espanhol, significa homem dourado; segundo a lenda, o imperador tinha o hábito de se espojar no ouro em pó para ficar com a pele dourada. O fato é que a cidade do ouro localiza-se nas ruínas de *Abya Yala*, no imaginário do desejo de exploração ainda presente na mente do colonizador e seus ancestrais (Ana María LORANDI, 1997).

O *El dorado* é aqui instaurado como uma busca do Ocidente nas matas das regiões latinas; nesta imersão para dentro do mundo das latinidades, a brancura deixou rastros, ruínas e destruição, mas algo ainda resta de tudo isso e talvez este seja o sentido de viver, nascer e estar na fronteira, de habitar a margem, talvez sejamos ainda os pilares que sustentam, de forma ambígua, os sonhos das ancestralidades e das sociedades invasoras.

Viver nas ruínas é lidar com seu desmonte cotidiano (Figura 60), com as paredes caindo sobre as pessoas, entre as valas das trincheiras em corrosão, desviando das projeções egoístas do projeto extrativista. O mundo continua a desmoronar-se em ruínas, segue sucumbindo e, entre as paredes, as rachaduras, as fendas, as novenas, os ritos, as entidades e as insubordinações indisciplinadas se multiplicam, afirmam-se outras.

As entidades não abrem apenas os caminhos, como cito no início desta tese, elas também miram e cobram o mundo (Figura 61), reivindicam por aquelas, as suas, que foram dizimadas nas mãos de uma ganância colonial e violenta. As entidades enxergam o mundo pelas lentes de suas seguidoras, refletindo em cada ação um rastro de vingança, de cobrança, pelas fendas do projeto colonial moderno; elas só não miram o mundo, como amaldiçoam aqueles que lançam sobre suas fiéis a violência de todas as formas, como se fossem a própria maldição sobre o tesouro de *El Dorado*, a praga que se alastrará silenciosamente entre as ambições da brancura.

Figura 61 — Maddox, “As entidades miram o mundo”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista⁹⁹

No espelho rosa metálico de *El Dorado* (Figura 61), na brincadeira visual das entidades que miram o mundo com os olhos do sincretismo, nas rezas das benzedadeiras, no batuque do Candomblé ou nas giras da Umbanda, no seio das mulheres pobres, pessoas racializadas, dissidentes, subalternas e desobedientes de gênero que “criaram religiosidades próprias que expressam sua fé em forma de conclaves dissidentes no interior das religiões que praticam” (Heloisa Buarque de HOLLANDA, 2020, p. 19), existem vidas que denunciam as violências e reordenam saberes a partir dos ordenamentos cotidianos, resistentes.

Desde Guadalupe, corpos que se tornaram transmutações ao catolicismo branco oficial e escapam da diferença colonial, das razões

⁹⁹ Fotografia realizada e editada pelo autor.

dominantes, estas insurgem de um projeto escravagista, mas afirmam-se dentro de um projeto decolonial de pensamento, *arte educativo*, porque é por meio de suas reverberações estéticas e cotidianas que alçam em nós, em mim, as latinidades pulsantes para uma devir outra, aquela que, na sua história, forjou aquilombamentos minoritários nos eixos normativos.

3.1 Narrativas críticas ao mito da modernidade

O que trago aqui foram construções narrativas, realidades apresentadas no domínio do conhecimento; este, uma ferramenta poderosa utilizada para o controle e a autoridade. Na matriz colonial do poder, o conhecimento apresentava-se como mediação para a ontologia do mundo, assim como em suas formas, concebido imperialmente como verdadeiro conhecimento, exportado àquelas cujos saberes não eram alternativos e modernos pela ótica branca, cristã, pela filosofia secular e pelas ciências (Walter MIGNOLO, 2017).

A natureza e os recursos naturais foram envolvidos pela colonialidade num sistema complexo da cosmologia ocidental estruturada secularmente e teologicamente. Um capitalismo industrial se concentrou em volumosas produções, e o capital passou a dominar o processo de distribuição e consumo de mercadorias. O trabalho assalariado instalou-se definitivamente para alguns setores, lembrando que o processo de escravidão também se reconfigura, os modos de exploração se atualizam. Essa nova era de dominação colonial se implantou na metade do século XIX e instaurou uma expansão industrial e econômica além-mar, denominada imperialismo. A liberdade de troca torna-se fator primordial nesse gesto capital, e ela não vem de forma gentil e acolhedora, pois no escambo alguém sempre sai perdendo (Aníbal QUIJANO, 2014).

A prática “civilizadora” como missão passa a ser fator perante o mundo, uma distopia, pois essas nações industriais pregavam direitos humanos para “raças dita inferiores” e lançavam-se como colossos impérios coloniais na segunda metade do século XIX (Aníbal QUIJANO, 2014).

Em *Abya Yala*, os Estados Unidos, uma dessas nações industriais, de fato defenderam o continente de uma nova invasão territorial e mercantil europeia, as pessoas precisam entender que as intenções estadunidenses são de reproduzir ideias de outras potências colonialistas e imperialistas; assim como os habitantes europeus estavam no controle de outros países no continente americano, os norte-americanos queriam o mesmo, suas imposições, invasões e negociações com outros países os tornaram a maior potência bélica e econômica vigente no mundo atual, segregando, assim, outros países da *Abya Yala* (Aníbal QUIJANO, 1997).

Em relação à fundação dos Estados Unidos como país independente, a constituição de um novo padrão de poder o levou, desde o começo, à estrutura de um Estado-nação. Apesar de ele ter exterminado a maioria das nativas e também dominado territórios por meio de escravização negreira, é inevitável observar esse novo Estado-nação como representativo da maioria de sua população. A branquitude estadunidense foi aprofundada também com as imigrações de milhões de povos europeus no século XIX (Aníbal QUIJANO, 1997).

Todas as pessoas eram, por mais que tivessem origens diferentes, incluídas numa máquina de re-identificação nacional, rapidamente tornavam-se cidadãos estadunidenses e tinham, em seu cerne, a “nova” identidade original. Isso se dava pela abertura da participação democrática na vida política dos recém-chegados, “todos” eram atraídos para uma intensa participação e com liberdade de escolha, mas, de acordo com Lélia Gonzalez (1969), negras e indígenas não tinham essa autorização, apenas brancos podiam participar das decisões.

Essa segregação era o perímetro estabelecido desse impressionante e massivo processo de insurgência do Estado-nação na recém-criada república dos Estados Unidos da América (Aníbal QUIJANO, 2005). A colonialidade das relações de domínio, exploração e conflito entre brancos e não brancos, apesar de sua condição majoritária nas mãos dos primeiros, a arte, suas estéticas e modelos educacionais não foram suficientes para impedir que não brancos reclamassem sua parte mais tarde; como sugere Aníbal Quijano (2005, p. 132), “o poder pôde ser configurado na trajetória e na orientação de um Estado-nação. Isso se refere, sem dúvida, a ideia da Revolução Americana”.

A colonização, em sua estrutura de poder por meio desse novo Estado, trouxe biopolíticas de controle, estas são as formas que o poder encontra para se modificar entre o final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas visavam, anteriormente, governar a pessoa. A biopolítica, como aponta Michel Foucault (2008), foca no conjunto de humanas, nos grupos, ela é uma prática de biopoderes locais em que a população é tanto o alvo quanto o instrumento num encadeamento de poder.

Ainda, conforme Michel Foucault (2008), o biopoder é designado pela ênfase na proteção da vida, na regulação e na vigilância das corpos, na proteção de tecnologias. Os biopoderes se ocupam da gestão e do controle da saúde, da arte, da higiene, da corpa, da alimentação, da sexualidade, do gênero, da natalidade, dos costumes... à medida que essas questões se tornam preocupações políticas do Estado e de suas instituições. Desse modo, necropolítica (Achille MBEMBE, 2018) e biopolítica expressam uma tragédia histórica para os povos originários, de negras, e populações pobres latinas e desobedientes de gênero; apesar do fim do colonialismo, “[...] segue sendo uma relação de dominação colonial [...] uma colonização das outras culturas” (Aníbal QUIJANO, 1997, p. 61).

O colonialismo interno não é somente uma política de Estado, ele é uma “gramática social muito grande que atravessa a sociabilidade, o espaço público e o espaço privado, a cultura, as mentalidades e as subjetividades” (Boaventura de Sousa SANTOS, 2010, p. 14). É nesse sentido que as comunidades dissidentes e marginalizadas de *Abya Yala* buscaram constituir seus saberes e lutas respaldando-se em conhecimentos ancestrais, populares e espirituais que sempre estiveram fora do cientificismo próprio da teoria eurocêntrica.

A partir de uma justaposição, imagina-se e constrói-se a utopia das sociedades que respondem às nossas próprias realidades para ir desenvolvendo um projeto político, estético, ético, arte educativo e social de nossa *Abya Yala*, algo que não terminou no século XIV, nem mesmo no século XXI, segue-se apostando em um processo decolonial não exclusivamente para denunciar o Eurocentrismo, sendo a perspectiva cognitiva não apenas dos europeus, mas do mundo eurocentrado, daqueles educados sob a hegemonia do capitalismo mundial, “o eurocentrismo naturaliza a experiência das pessoas dentro desse padrão de poder” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 343).

É nessa lógica, dentro de um “processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 117) que o neoliberalismo e a globalização culminam, impulsionados pelos colossais centros hegemônicos de poder, implementando políticas promovedoras de um diálogo do conhecimento, da interculturalidade, da transdisciplinaridade e da justiça social das oprimidas e invisíveis de *Abya Yala*.

Sobre esse atual padrão de poder mundial, como aponta Aníbal Quijano (2005, p. 123), é “o primeiro efetivamente global da história conhecida”, sendo o primeiro em cada um dos âmbitos sociais que controla essas relações, configurando, assim, uma única estrutura com relações sistemáticas entre as partes que a compõem. É também o primeiro sob a hegemonia de uma instituição “produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento deste mesmo padrão de poder” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 123) e cada uma dessas instituições existe numa relação de interdependência com as outras, por isso o padrão de poder se configura como um sistema, cobrindo, assim, a totalidade da população do planeta, o inferno se instaura não de modo literário, mas prático, uma vala é aberta no mundo, em *Abya Yala*, e aqui, nesse lugar de determinismos, de monstruosidades, tentamos sobreviver, apesar do mito.

O mito da modernidade, em diálogo com Enrique Dussel (1994), reporta-se à “descoberta” de *Abya Yala*. Desde então, o poder capitalista, eurocentrado e global está organizado, distintamente, em torno de dois eixos: a colonialidade do poder e a modernidade.

É substancial questionar o mito da modernidade como um paradigma unívoco e universal que tanto dano causou/causa à humanidade. “Os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 117). Não que os europeus tivessem pensado em si mesmos e nas restantes desse modo, eles foram incapazes, como sugere Quijano (2005), de transmitir e determinar a perspectiva histórica hegemônica intersubjetiva do padrão mundial de poder.

No receituário clássico da modernidade, as alternativas infligidas às corpos subalternas decorrem de uma completa aniquilação e imposição civilizatória. Sobre as práticas aniquiladoras, pensar sobre a teologia cristã na

primeira fase da modernidade, que foi/é responsável por marcar no sangue a distinção entre as corpos e os colonizadores. O sangue, antes demarcador de raça/racismo, foi transmutado em pele, a teologia desloca-se pela filosofia secular e pelas ciências. Quem ajudou nessas demarcações, junto a todas as questões já discutidas anteriormente em relação à raça, foi a geopolítica do conhecimento, pois chegou a ilustrar o racismo secular; entretanto, agentes e instituições abrangiam uma egopolítica secular do conhecimento, eram os mesmos que incorporavam a teopolítica do conhecimento e produziam os currículos e artefatos pedagógicos para a constituição dos saberes em *Abya Yala*.

O desejo branco é a destruição da outridade dissidente para a manutenção de suas estruturas, como na denúncia feita pela artista negra Rosana Paulino (Figura 62) ao demonstrar, em “A permanência das estruturas”, a planta de um navio negreiro suturado em cenas de azulejaria portuguesa, imagens de estudos craniológicos e frenológicos do século XIX e de folhetins com propagandas de pessoas escravizadas. Paulino instiga-nos a observar algo estruturado em nossa história e ainda atuante em nossa sociedade: o racismo.

Figura 62 — Rosana Paulino, “A permanência das estruturas”, 2017



Fonte: Página Issu Instituto Tomie Ohtake¹⁰⁰

¹⁰⁰ Fonte: https://issuu.com/institutotomieohtake/docs/cat__logo_osso

Na sutura de Paulino, argumentos científicos e narrativas ilustram aquilo que foi utilizado pelos colonizadores para então justificarem suas violações às corpos negros e dissidentes. A artista expõe o supremacismo branco, europeu e racista ao evidenciar as categorizações das pessoas ditas inferiores pelo processo de racialização. Como apontamos, “a sociedade brasileira tenta costurar um passado honroso para si, porém, esquecendo-se de fatos e histórias doloridas que se configuraram em feridas coloniais ainda abertas” (Fabiana Aparecida de CARVALHO; Cleberon Diego Gonçalves MADDIX; Eliane Rose MAIO, 2021, p. 6), ainda, o trabalho da artista evoca uma espécie de “devir negro que recobra a responsabilidade branca na expropriação do trabalho, dos saberes e das culturas africanas e afro brasileiras subjugadas nos processos de escravização¹⁰¹”.

Nessa mesma lógica de Rosana, temos o artista Paulo Nazareth (Figura 63), que também pega as ferramentas científicas do século XIX para criticar a concepção de inferioridade “da raça negra”, da questão do extrativismo nessa relação colonialidade/modernidade atravessando, por exemplo, corpos negros e indígenas que também perpassam por esse caminho. O racismo é um sistema de práticas discursivas inauguradas nesse processo, na exploração da força da terra, na força do trabalho, da capacidade biológica e cognitiva atreladas ao desejo do branco em impor seu gosto, sua visão, suas noções políticas, éticas e estéticas no cerne das cosmologias outras das corpos de *Abya Yala*.

¹⁰¹ Ibidem.

Figura 63 — Paulo Nazareth, “Antropologia do negro I”, 2014



Fonte: Página da Revista Desvio¹⁰²

A geopolítica e a corpa-política, como exposto por Rosana Paulino e Paulo Nazareth, são noções narrativas, de memória, de religião, de etnia, de classe, de gênero e de língua da configuração do conhecimento e dos desejos epistêmicos ocultados, dando ênfase à relação com deus em relação à razão, algo que também ocorre nas imersões das vidas indígenas, que precisam lidar com a morte de seus costumes, trabalhos, cultura, dignidade. Tudo isso está vinculado a uma ocidentalização do gosto, como sugere Serge Gruzinski (1994), sendo o gosto adicionado à ocidentalização do comércio, da religião, da política, da arte, da educação, do currículo, dos artefatos e dos conhecimentos.

Em uma lógica que se desloca entre os extremos da violência e da colaboração, da conquista violenta ou, por exemplo, da cooperação de indígenas e negras entre o apego e o desapego de suas tradições africanas e indígenas para servir aos conceitos e às formas importados da Europa com técnicas e materiais locais.

Um universo novo de relações/trocas intersubjetivas entre as pessoas e entre os povos integrados ou que se constituem no novo sistema-mundo e seu específico padrão de poder mundial emerge. “O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações

¹⁰² Fonte: <https://revistadesvio.com/2020/06/07/a-permanencia-das-estruturas-parte-i/>

sociais” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 124), assim, configura-se a epistemologia ocidental, e ela se sustentava numa estrutura de matriz colonial moderna. Em outras palavras, a partir de *Abya Yala*, um novo espaço/tempo se constitui, material e subjetivamente: “essa é a mentira do conceito de modernidade” (Aníbal QUIJANO, 2005, p. 124).

As distorções causadas pelo racismo e pelas mentiras coloniais demarcam em mim e em meu processo de arte, de educador e artista, marcas e sensações refletidas até hoje na minha constituição subjetiva. Trato nestas linhas das noções submetidas pelas alianças brancas dentro de instituições modernas, como igrejas, escolas, família, e da ideia de “medo”, de visões construídas e projetadas sobre as corpas como “sujas”, da “vadiagem”, do “descuido” e de outros adjetivos transmitidos por dispositivos como TV, livros, enunciados, obras de arte, músicas, entre outros.

O ter medo de uma pessoa da trincheira é mesclado com as noções de “respeito” ou “poder”. Quando menor, era levado frequentemente em benzedeadas, uma dessas materializava-se como uma mulher negra, eu era orientado por outras crianças do local a observar sua bengala; aquela senhora sagrada era respeitada não apenas pela sua fé, mas pela ideia de que se ela lançasse “pragas”, certamente a pessoa atingida tombaria em dores, conflitos e tragédias.

A favela onde fui criado, no Morro da Agronomia, em Porto Alegre/RS, era um território habitado por pessoas negras em sua maioria, com cortiços de travestis, terreiros de Umbanda, Candomblé e inúmeras igrejas neopentecostais; transitar entre essas corpas significava temê-las e respeitá-las, mas não no sentido de construir essa ideia num movimento afetuoso, e sim da noção de que eram criminosas, revoltadas, violentas, perigosas, e a benzedeadora não escapava dessas rotulações.

Hoje, traduzo a imagem da benzedeadora, das mulheres condenadas e excluídas por causa dos saberes aprendidos no manuseio da natureza, das ervas, da vida; a senhora negra, curandeira sagrada, morava em uma casa azul de madeira, cercada por velas, imagens e plantas; ao mesmo tempo, era uma corpa venerada e temida, sempre nessa fronteira da dualidade. As crianças da vizinhança contaram-me que a viram fazer sua bengala levitar apenas com o olhar. A figura da mulher de bengala diferenciava-se da de outras senhoras

rezadeiras da cidade, reflito isso como algo direcionado à cor de sua pele, visto que o sul do Brasil é um local colonizado por italianos e alemães, logo, cerne de um pensamento de superioridade sobre pessoas com etnias ou descendências diferentes.

A bengala da benzedeira me dava medo, mas, ao mesmo tempo, era por meio dela que minhas dores iam embora, segundo mamãe, a melhor da cidade, suas garrafadas me curaram de “amarelão”, nome popular dado à doença ancilostomose; a benzedeira, conforme as mulheres falavam, era uma boa pessoa, muito recomendada na vizinhança.

O fato que reverberou em minhas lembranças era o da curiosidade, o poder que uma figura feminina negra emanava nas outras pessoas; como pode fazer uma bengala levitar? Curar? Distorcer o corpo em dores e fazê-las sumir com algumas palavras? Com a fé? Como um misto de medo e respeito ilustra essa corpa e muitas outras que transitam entre nós? Em “Sagração I” (Figura 64), eu materializo essas noções.

Figura 64 — Maddox, “Sagração I”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista¹⁰³

Nesse sentido, a benzedeira, as histórias e a ideia mística de sua existência e a de outras corpas se amparam na decolonialidade como pensamento, ação e enunciação, engaja-se na desobediência epistêmica,

¹⁰³ Foto-objeto realizada e editada pelo autor.

desmembra-se da matriz colonial para tornar possíveis outros modos, outra visão de mundo e sociedade, evocando pessoas decoloniais, arte decolonial, poéticas desobedientes, conhecimentos e instituições que trazem a desconstrução da ótica e matriz colonizadora moderna, a qual venho propondo no decorrer dessas escritas: *pensar com/por arte e estética decolonial* as amarrações violentas da colonialidade.

Vimos até aqui esse projeto da modernidade atuante por retóricas da colonialidade, são lógicas sustentadas por diferentes âmbitos da matriz colonial, como aponta Walter Mignolo (2017), sendo a salvação, o progresso, o desenvolvimento, a modernização e a democracia. A primeira etapa, salvação, dispõe-se a salvar vidas pelo cristianismo. A segunda envolve o controle e a vigilância das almas de não europeus por meio de uma missão civilizatória fora do eixo europeu, administrando corpos nos submundos. A modernidade colonial ou colonialidade era e ainda é articulada e perdida da biopolítica. A metamorfose do discurso da salvação e os agenciamentos de controle se tornam prevaletentes durante o período de Estado-nação secular, a teopolítica migra para uma egopolítica.

A terceira e atual fase da modernidade colonial se inicia quando o mercado e as corporações convertem-se em dominantes, a biotecnologia substitui a eugenia e uma bomba de publicidade pelas TVs, pela internet, pelos jornais, pelo rádio e por outros meios de comunicação. As pessoas europeias tornam-se saudáveis juntos a uma minoria das colônias, “essas geridas pela eugenia do séc. XXI, agora convertidas em consumidores-empresários de sua própria saúde — usando biotecnologia e farmacologia” (Walter MIGNOLO, 2017, p. 6).

Camila Soato (Figura 65), artista plástica, traz essas reverberações por meio de um tipo de humor ao nos inserir em situações esdrúxulas de um tipo de “fuleragem”. A artista desenvolve pesquisa voltada à apropriação de imagens na internet, relacionadas a um cotidiano banal com suas pinturas recriadas a partir de cenas de narrativas históricas com inserções do Brasil contemporâneo, mas que dialogam com toda a *Abya Yala*.

A artista coloca figuras antagônicas e afastadas no tempo em situações cômicas. Evidencio como ela aborda as urgências sociopolíticas latinas, passando por questões de gênero, corrupção, feminismo e outros assuntos

latentes, como o colonialismo do poder, criticando ferozmente o imperialismo, inclusive, em seu sentido cultural e mercadológico. O imperialismo tem suas raízes na colonialidade, que tem suas raízes na modernidade, esta, por sua vez, tem suas raízes na expansão mercantil marítima via Atlântico.

Figura 65 — Camila Soato, “Resistência I”, 2017



Fonte: Página do Prêmio Pipa¹⁰⁴

Pela ótica da epistemologia, deus foi deslocado pelo secularismo como avalista desses saberes, homem — aqui na linguagem patriarcal — e razão ocuparam o seu lugar centralizando o ego. Esse pensamento sobre o qual a biopolítica fundou-se (geopolítica) desloca a teopolítica, que focava na alma, e não no controle das corpos. A lógica homem/razão uniu-se para a manutenção do controle epistêmico e político da matriz colonial moderna.

A teologia política não se apresenta como algo metafísico, mas sim em categorias fundamentadas e baseadas em conhecimentos, observações e trâmites institucionais. A revolução tecnológica amparada pelos valores corporativos — a *priori* da Europa Ocidental e agora dos Estados Unidos — faz com que a própria administração se torne eixo primário na vida social e do conhecimento, pois quanto mais se produz, quanto maior o lucro, mais próximo

¹⁰⁴ Fonte: <https://www.premiopipa.com/pag/camila-soato/>

de um ideal de felicidade e certeza a pessoa se encontra (Walter MIGNOLO, 2017).

Tais ideais, imersos nos processos subjetivos, curriculares e artísticos de ensino-aprendizagem de *Abya Yala*, escondem nós estruturais que precisam ser desatados. São perspectivas que atuam na lógica da colonialidade por entre as ruínas latinas.

3.2 Decolonizando os processos de exclusões da colonialidade nas ruínas latinas

Uma sequência de nós histórico-estruturais são possíveis de identificar ao longo da história, visto que trazem em si denúncias de suas estruturas hierárquicas, é, como aponta Walter Mignolo (2017, p. 8) “um estado onde qualquer par de itens é compreendido, provavelmente, de dois modos ou mais diferentes”. Didaticamente, esses nós histórico-sociais são hierárquicos, chega-se a essa suposição, ainda de acordo com Mignolo (2017, p. 8), “decolonizando o conceito de heterarquia”, definida em termos universais. Para compreendermos esse ponto, é preciso regressar ao século XVI, em que se lança uma nova matriz de poder colonial, a qual, nos finais do século XIX, havia se alastrado por todo o planeta.

Indo um passo além de Quijano (2005), conceitualizo a colonialidade do poder como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Kimberlé W. CRENSHAW, 1989; Angela DAVIS, 1981) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistêmica, econômica, espiritual, artística, arte educativa, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder, e compreendem-se heterarquias como algo atravessado pelas diferenças coloniais e imperiais (Walter MIGNOLO, 2017).

Quando esse jogo mental e analítico é executado, a heterarquia decolonizada transmuta em nós aspectos histórico-sociais heterogêneos,

atravessados pelas diferenças coloniais e imperiais (Ramón GROSGUÉL, 2012). Desse modo, convertamos o terreno epistêmico para reinscrever e dissecar a matriz colonial moderna como estrutura lógica contornante da totalidade da civilização ocidental e como lógica administrativa que se estendendo além de seus criadores. A matriz colonial administra até mesmo esses criadores, estamos todas imersas nessa matriz, interconectadas. A matriz não se permite ser observada e descrita por alguém fora dela, porque não é possível isso acontecer, como aponta Walter Mignolo (2017).

O discurso da matriz colonial, sua legitimidade e potência são ancorados em diversos princípios de conhecimentos outros, como no aparato de enunciação consistente em categorias de pensamento, atores sociais e instituições outras ancoradas e sustentadas pela persistência da *arte e educação* e dos currículos e artefatos que compõem o processo de ensino-aprendizado nos espaços de ações educativas.

O pensamento decolonial e suas ações iniciam-se pelas análises de etapas e horizontes, garantindo um processo de eficácia da decolonização e a libertação dessa matriz colonial; aqui nesta escrita, a arte é o campo do possível ou, como sugere Roberta Stubs (2015, p. 147), do /im/possível, quando este se torna uma categoria estética, ética, política e como operador para aberturas outras, “coisas ainda sem forma nem volume; para as intensidades, fluxos e forças”, a arte, como categoria /im/possível para uma decolonização do pensamento, da educação, age para dar visibilidade, voz, força e denunciar processos de violência e exclusão para aquelas habitantes das trincheiras terceiro-mundistas de *Abya Yala*.

Esses processos entendidos como formas de trabalho — escravidão, semisservidão, assalariadas, artesãos e produtoras de mercadorias simples que denunciam a organização de certas classes — coexistiram como sustentação da mais-valia pela oferta e venda de produtos no mercado global. Já falamos anteriormente disso, o acúmulo primitivo de capital é denunciado pela artista Gê Viana em “Sobreposição da história”, obra que, se configurada dentro de um currículo desobediente, aciona um espaço perecível de liberdade ou de /im/possível (Figura 66).

Figura 66 — Gê Viana, “Sobreposição da história”, 2020



Fonte: Página do Prêmio Pipa¹⁰⁵

A artista, em uma fotomontagem, mostra, numa primeira camada, duas mulheres e um homem que descansam e comem cristal de cana em um canavial na Jamaica. Na segunda camada, Geane Viana está numa plantação de cana no Jaca Jardim, cidade de Canadá em Minas Gerais. É percebido o tom de denúncia dos processos extrativistas da mão de obra, do acúmulo de capital pela corpa escravizada e das explorações em espaços geográficos diferentes de *Abya Yala*, a artista vai inserindo sua corpa numa outra realidade paralela em tempo/espaço, mas ainda vigente entre nós, contestando uma determinada classe de pessoas relegadas ao espaço de escravidão.

Ainda, nos processos de violação e exclusão, temos a segregação internacional entre centro e periferia nas organizações de trabalho orquestradas pelo capital. Na periferia, a dignidade do trabalho é violenta e autoritária (Immanuel WALLERSTEIN, 1974); essa divisão, de centro e periferia, era regida pela ordenação do direito internacional (Antony ANGHIE, 2008). Tal premissa pode ser observada no trabalho de Miguel Rio Branco (Figura 67), o artista atua com a ideia de economia improdutiva, as imagens retratam a organização de ordem econômica, ou seja, as antigas fotos de Carnaíba, região baiana de garimpagem de esmeraldas ou as ruas com corpas se prostituindo.

¹⁰⁵ Fonte: <https://www.premiopipa.com/ge-viana/>

As imagens trazem um resgate de um campo econômico que ainda atua sob as corpas de *Abya Yala*: trabalho, produção, mais-valia e seus atravessamentos, os desempregados, marginais ou a materialidade física desse espaço povoado de paredes corroídas, animais, áreas de sublimação do desejo.

Figura 67 — Miguel Rio Branco, “Maciel”, 2017



Fonte: Página da Revista Veja¹⁰⁶

Como sugere Wilson Coutinho (1996), na superfície do material e da aura imaterial, o seu excesso é capturado, a materialidade visual dessa economia falida, os restos improdutivos, a antropologia do ambiente define o campo social, os rostos, os gestos, os bares, os becos, os ritos sociais do lugar, as vestimentas, os corpos, os prostíbulo. Existe um investimento do artista sobre essa socialização bruta, dois campos distintos podem ser observados, o objeto é social, as marcas da economia são negativas, restos e desperdícios compõem o cenário. As imagens também se alinham a uma positividade econômica, o desperdício na miséria.

¹⁰⁶ Fonte: <https://vejario.abril.com.br/programe-se/3-obras-imperdiveis-de-miguel-rio-branco/>

As relações de trabalho e economia podem ser observáveis, essa positividade é a própria câmera do artista, a imagem invertida; assim como se sonha com diamante, existe uma significação excrementícia. “Quando se sonha com um prostíbulo, o que significa um diamante?” (Wilson COUTINHO, 1996, s. p.). Essa pedra, símbolo da economia rara; o prostíbulo, símbolo de desperdício. “No Pelourinho, o jogo sexual se integra a todas as relações econômicas. É de Marx a ideia de que as cervejas que embriagavam os operários ingleses repunham, também, sua força de trabalho” (Wilson COUTINHO, 1996, s. p.).

Seguindo com *os processos de violação e exclusão*, temos o gênero/sexo como hierarquia que mantém o privilégio patriarcal sobre mulheres e outras desobedientes de gêneros e sexualidades que também estão nos processos de violação e exclusão em *Abya Yala* (Garza CARVAJAL, 2003).

A ação desse sistema impôs uma construção “verdadeira” de ser/estar mulher, reorganizando as relações de sexo/gênero nas colônias, impondo regulamentos para essas relações normativas e a hierarquia entre “homem”/“mulher” (Fabiana Aparecida de CARVALHO, 2018). Compreendo a indiferença da violência contra as mulheres como indiferença às profundas transformações sociais nas estruturas comunais, sendo assim, relevante para a rejeição da imposição colonial (Oyèrónké OYĒWÙMÍ, 2016). Essa indiferença impõe barreiras intransponíveis nas lutas das mulheres e também em sua autodeterminação, integridade, o centro das lutas pela liberdade das comunidades pertencentes.

Essa indiferença é encontrada tanto na vida cotidiana quanto no teor da opressão e da libertação. A indiferença não é causada apenas pela segregação das sexualidades, classes e gêneros, ela surge de uma separação que cega nossas vistas, não nos fazendo ver a violência.

Não se trata somente de uma cegueira epistemológica originada pela separação categórica do sistema de gênero colonial moderno, mas de algo já denunciado no Brasil pela professora, artista e pesquisadora doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira (Figura 68). Ela foi a primeira mulher travesti negra a se tornar doutora no país, tendo defendido a tese “O Diabo em forma de gente — (r)esistência de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação” e recebido o título em 2017, ou seja, 129 anos após a abolição da escravidão no Brasil, último país a libertar as corpos negros desse regime.

Figura 68 — Megg Rayara Gomes de Oliveira, vestido usado em defesa de sua tese “O Diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação”, 2017, detalhe para os nomes de travestis assassinadas no Brasil e para a marca de um furo de bala feitos pela própria artista e professora



Fonte: Imagem cedida pela artista¹⁰⁷

A questão denunciada por Megg (Figura 68) atravessa raça e gênero; em sua presença e no nome bordado das travestis assassinadas no país, ela traz a denúncia de como uma corpa preta e travesti é negligenciada pelas instituições, principalmente de educação, levando mais de um século para uma negra trans conseguir alcançar aquilo que a cis norma acessa com mais facilidade, oscilando, assim, entre as felicitações pela sua conquista e o enorme campo de violências a que são submetidas as corpas trans dentro dessa colônia extrativista.

Ainda, no campo da colonialidade/modernidade, a compreensão de gênero, como aponta María Lugones (2008), pode ser vista por dois eixos que determinam disputas pelo controle de cada área da existência. As formas de

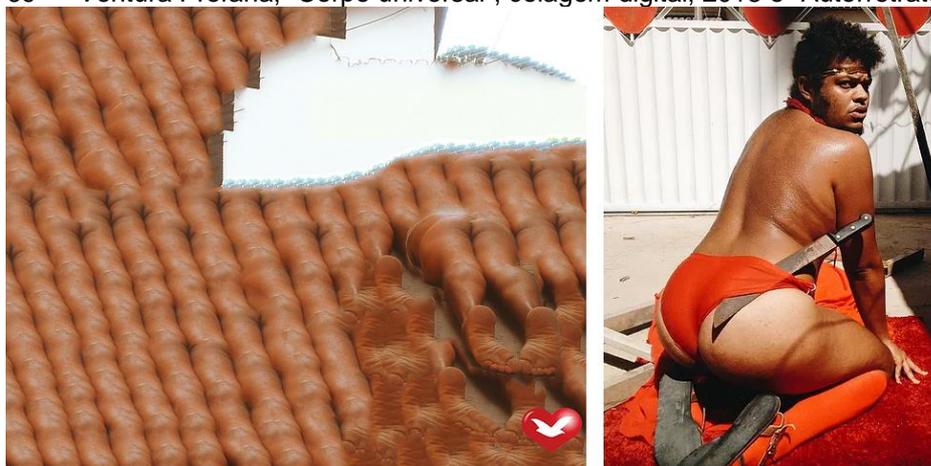
¹⁰⁷ Fotografias cedidas pela Prof^a. Dra. Megg Rayara de Oliveira para o autor desta tese.

dominação e seu significado são totalmente imbuídos da modernidade e da colonialidade do poder.

Desse modo, as lutas pelo controle do acesso sexual, pelos produtos que definem o escopo sexo/gênero e seus recursos são gerenciadas por esses eixos binários, pressupomos, então, um olhar heterossexual e patriarcal das disputas pelo sexo, seus produtos e recursos, aceitando, também, a compreensão capitalista, global de gênero e eurocentrada (Aníbal QUIJANO, 1994).

A análise, por essas estruturas e lentes, oculta o modo como mulheres colonizadas e não brancas eram lidas como “impotentes” e “subordinadas”. Esse caráter heterossexual/patriarcal das relações sociais pode ser entendido como opressivo, derrubando as máscaras e os pressupostos dessa estrutura analítica (Maria LÚGONES, 2018). Dentro dessas lógicas normativas, a artista travesti Ventura Profana (Figura 69) provoca abalos sísmicos nos sistemas de gênero quando ela se propõe a reconstruir narrativas por meio de obras de arte que inserem sua cultura, seu corpo e sua identidade. A artista cria por meio de suas noções estéticas periféricas e evoca o pertencimento da mulher latina também como pulsante e vivente.

Figura 69 — Ventura Profana, “Corpo universal”, colagem digital, 2018 e “Autorretrato”, 2015



Fonte: Página Identidades Marginais¹⁰⁸

Ventura Profana abre fendas no sistema colonial hierarquizante e binário, ainda atuante na promoção de ações impositoras de categorias de gênero criadas para as pessoas, como homossexual e heterossexual, sendo que

¹⁰⁸ Fonte: <https://www.identidadesmarginais.com/ventura-profana>

“as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias diferentes, que os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram e são incapazes de ver, ou indispostos a aceitar” (Walter MIGNOLO, 2017, p. 11).

Logo, podemos pensar que, a partir das materialidades no trabalho de Ventura, é possível perceber uma lógica de duplicar corpos “universais” num sentido contrário ao imposto pelo sistema colonial. Quem são as corpos universais de *Abya Yala*? Quais marcas de gêneros e sexualidades essas corpos proliferam? É por esse viés que uma imposição visual e debochada na obra da artista se dimensiona.

*Ainda, com os processos de violação e exclusão, temos a hierarquia estética (artes visuais, literatura, artes cênicas, música, dança...) por meio das instituições — museus, galerias, escolas de arte, movimentos artísticos —, que administram os sentidos, as poéticas, moldam as sensibilidades estabelecendo padrões de beleza, do que é ou não arte, daquilo que será aceito e descartado, dos que terão títulos e prêmios e daquelas que serão definitivamente excluídas. A arte ocidental é observada mais de perto que a arte indígena e afro, pois faz parte de um amplo setor da sociedade determinado a afirmar seu europeísmo em *Abya Yala*, por meio de formas artísticas nas quais a paisagem local é tingida com os caracteres da paisagem europeia.*

Nesse sentido, do campo no qual estamos inseridas, anseio pela criação de um currículo desobediente em *arte e educação* que possibilite a criação de espaços percíveis de liberdade como um método coletivo para explorar criticamente esse sistema moderno colonial; a fim de avançar em direção a uma transformação das relações comunitárias, considero, ainda nesse contexto arte educativo desobediente, em sua concretude espaçotemporal detalhada:

— a hierarquia epistêmica que coloca num pedestal os saberes e a cosmologia ocidental, excluindo e relegando à margem saberes não ocidentais, institucionalizando um sistema acadêmico global em editoras, pesquisas, elaborações de planos de ensino, de pedagogias e de “verdades”;

— a hierarquia linguística, a Europa insistiu em suas línguas, menosprezando as línguas não europeias. Ela privilegiava a comunicação, os estudos, a produção de saberes teóricos em seus respectivos idiomas, subalternizando e guetizando outras línguas como apenas produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Walter MIGNOLO, 2017). A língua

ilustra posições de conhecimento, do racismo, da economia, do autoritarismo, criando nós histórico-estruturais heterogêneos, um movimento de transformação, mas que permanece mantendo a lógica da colonialidade, o conteúdo e o contexto podem se modificar e mudam, se deslocam, mas a lógica persiste, como o racismo estrutural. Nesse sentido, a língua do contexto europeu se apresenta como um problema de epistemologia.

A literatura e a arte estabelecem e demarcam regras para o julgamento e as avaliações das produções e figurações visuais não somente na Europa, mas no mundo não europeu. O florescer da arte na Europa era conectado ao bem-estar da economia, esse fundamento foi crucial quando colonizadores e instituições europeias iniciaram a colonização de *Abya Yala*, fundando universidades, estabelecendo uma rede de conhecimentos, treinando indígenas para pintar igrejas e legitimando princípios e práticas artísticas conectadas ao simbólico, no controle da autoridade e da economia, em uma cumplicidade mútua entre riqueza econômica e a arte (Walter MIGNOLO, 2017), eis então a projeção de um mundo que continua em ruínas, em destroços.

Ocorre ainda um levante em meio aos presságios dolorosos da colonialidade. A educação não é uma ferramenta que deve ficar marcada por ideias libertadoras no papel, mas sim ser ativada na desobediência, não numa postura de reconstruir as ruínas latinas, mas de emergir sobre elas, num novo tipo de espaço-tempo e currículo. Estou falando de uma *arte e educação* decolonial disposta a pensar, como tenho feito nesta tese, para além da história da arte, mas no próprio princípio educativo e nos espaços onde ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.

3.3 Arte e educação decolonial como espaço perecível de liberdade

O liberalismo do século XX mostrou-se impactante nos processos educacionais de *Abya Yala*, pois orquestrou concepções pedagógicas importadas, a teoria política liberal tinha como objetivo atingir a economia; a educação técnica e artesanal do povo era considerada básica para esse desenvolvimento (Ana Mae BARBOSA, 2007). É nesse momento que corpos

negras e indígenas, relegadas à margem, ressignificam a ideia de pertencimento, compreendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora, elas começam a indagar sua própria história; novos enunciados e instrumentos teóricos são fundidos para explicar o racismo e o extermínio dessas vidas na sociedade latina; em diversos países, movimentos ganham força e lutam contra as violências veladas, essas violências não operam somente no Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas.

Nomeamos de decolonização essas ações que problematizam as políticas de exclusão e morte, de estética, de *arte e educação*, desvelamos sua construção no contexto das relações de poder, rompemos com as visões negativas e distorcidas que foram naturalizadas sobre as corpas marginais, sua arte, suas culturas, sua educação, suas práticas e seus saberes, dando espaço às vozes silenciadas de um lugar considerado inferior, da trincheira. Além disso, pregamos a afirmatividade dessas corpas como construção social, colocamos em xeque questões como as epistemologias brancas, a arte exportada, as pedagogias da opressão, as estéticas, o mito da democracia racial e o próprio sistema.

As corpas, quando começam a pensar seu lugar/espço e território, percebem sua identidade não só como elemento de mobilização, mas de mediação e reivindicações políticas, éticas, estéticas e educativas, tornando-se um elemento determinante de um projeto comum de nação. A busca por um protagonismo instaura atrizes políticas e educacionais, corpas que produzem, constroem, sistematizam e articulam saberes emancipatórios constituídos na trincheira ao longo de sua história. Visam, por meio da decolonização em *arte e educação*, à reconstrução da sociedade e de seus projetos educacionais, como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e abertos/afeitos às diferenças.

Uma *arte e educação* pendida às questões decoloniais e a um currículo decolonial proposto nesta escrita compreendem as dissidências de *Abya Yala* como construções sociais, reeducando e emancipando a sociedade, a outra, o Estado e a si, fundindo novos conhecimentos e saberes. Para isso, é necessária a organização política, as análises da história, a produção desses pensamentos, a decolonização deles e novas pedagogias. As corpas estão em movimento, causando ruídos e muitas vezes tsunamis, berros e intervenções.

Como aponta Catherine Walsh (2009), toda essa movimentação nas vidas dissidentes ocorreu devido às várias mudanças na sociedade, decorrentes de relações econômicas, sociais, culturais e pedagógicas que interferem na *arte e educação*. A revisitação de momentos históricos, a busca por uma nova forma de contar a história e a imersão no lócus fraturado da *arte e educação* e de outras áreas se fazem necessárias no processo de decolonização do pensamento.

Desde que comecei a problematizar a hegemonia por essas linhas, bem como todas as dimensões que correspondem à colonialidade do poder na manutenção da modernidade, questões foram sendo levantadas, por exemplo: de que modo a *arte e educação* decolonial atuaria na elaboração de um espaço precívil de liberdade a partir do currículo desobediente? Apesar de eu entender que isso já está ilustrado nesta tese, quando articulo discursos normativos ao lado de obras, narrativas e propostas contra-hegemônicas, também entendo o deslocamento para a decolonização do pensamento como questionamento de algo universalizado como verdade e originalidade.

Vou exemplificar, ao encontrar nos currículos, livros, artefatos de arte, entre outros, menções à famosa Semana da Arte de 1922, deparo-me com uma classe burguesa, branca e cis de pessoas buscando se distanciar das pegadas neoclássicas brasileiras. Até aí parece sustentar a ideia de renovação da arte no país, influenciando também em seu ensino nas escolas e nas universidades. Aviso que, ao problematizar esse movimento que estabeleceu no país a noção de Arte Moderna, vocês, leitoras, podem encontrar as propagações universais em milhares de textos, artigos e livros que endossam e enaltecem o “Modernismo brasileiro”, como: “A Arte Moderna/O Brasil brasileiro”, de Joaquim Inojosa (1984); o “Retrato da Arte Moderna”, de Katia Canton (2002); “22 por 22 — A Semana de Arte Moderna vista pelos seus contemporâneos”, de Maria Eugenia Boaventura (2008), entre muitos outros¹⁰⁹.

Nos materiais citados anteriormente, estão as histórias de inovação, apogeu das artistas, reviravoltas no contexto intelectual local e tudo que aprendemos nos espaços educativos sobre esse momento ímpar de nossa intelectualidade e poética. Mas esse não é, portanto, o meu trabalho. Trago questionamentos para podermos pensar sobre outro viés e outro prisma, sobre

¹⁰⁹ Cf. referências sugeridas no fim da tese.

decolonizar essas elaborações, não apagar e nem lhes negligenciar, mas repensá-las num nível massivo, como esses discursos atingiram as corpas das trincheiras brasileiras. A ação questionadora deveria ser constante nas escolas, academias, museus, galerias e correspondentes à noção prática e ativa de um currículo desobediente em arte e educação.

3.4 O problema da modernidade artística brasileira como exemplificação para decolonizar o pensamento em *arte e educação*

Adentrarei no contexto da Arte Moderna da Semana de 1922 e abordarei alguns questionamentos deslocativos para um olhar além do que foi determinado como noção de verdade. É um caminho possível para a abertura de espaços percíveis de liberdade a partir do currículo desobediente em arte e educação.

Na lógica na qual penso esse deslocamento, a antropofagia que o Brasil tanto ama chama-se epistemicídio, pois, quando mãos brancas se apropriam de estéticas, narrativas, saberes e poéticas da margem, elas os ressignificam no pior sentido da expressão; portanto, destroem/deslocam/fraturam/faturam a originalidade/aura/propósito antes pertencida às viventes da trincheira.

Ao proporem a cooptação das materialidades marginais, como já mostrei em Victor Brecheret e nas esculturas de referência marajoara, atentamos ao modo como o artista, por exemplo, é validado não somente dentro do sistema artístico, mas na pulverização de seu trabalho como autêntico, inovador, original, destituindo, desse modo, “o lugar de fala em virtude de um totalitarismo epistêmico da modernidade” (Marta MESTRE, 2018, s. p). Muitas vezes, a própria academia e a história da arte acabam por sobrepor as poéticas brancas roubadas, dessa maneira, o epistemicídio acontece porque, para além das propostas guetizadas, o “valor verdadeiro” ou a chancela da obra e do artista sempre se dá em espaços de poder hegemônicos.

A antropofagia “originada” na Semana da Arte de 1922 e pensada por ela gerou uma metáfora de comer o que é bom e descartar o que não presta, no caso, *quem consome é a branquitude colonial e quem é consumido são as corpas da trincheira*, essa lógica não me inspira a pensar coisas somente

positivas aprendidas sobre o modernismo, visto que corpos negros e indígenas, imersas em uma brasilidade estética, correspondiam à categoria de objeto, desconectando sua importância para a composição da sociedade brasileira. Cândido Portinari (1903-1962), um artista heterossexual e branco, por exemplo, participou do processo de construção da identidade nacional, assim como outras artistas daquele período, por meio da reformulação das artes e da cultura brasileira, plano implementado oficialmente durante a mostra.

Portinari, por meio de suas obras, elegeu a representação da negra como metáfora de uma mestiçagem racial e cultural, expondo, desse modo, o discurso ideológico da construção de imagens reiterantes da complexidade representacional das diversidades étnicas raciais em nossa sociedade. Observo um abismo social entre sua arte e o Brasil, algo praticado também pelas outras artistas das vanguardas. Abdias do Nascimento (1982, p. 142) aponta essas significações ao pensar que classes dominantes brancas têm à sua disposição numerosos dispositivos de controle social e cultural, entre eles, podemos pensar no sistema de educação, comunicação, saúde etc., são instrumentos de interesse das classes no poder, utilizados para “destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria”.

Por mais que soem críticas pesadas, esse estranhamento precisa ser pensado, pois é preciso descolar da abordagem canônica e recorrente da história da arte no Brasil. Nas narrativas hegemônicas, o modernismo ocupa lugar de vanguarda revolucionária com viés positivo para a representação dos corpos das trincheiras e de uma suposta identidade nacional.

Onde estavam as artistas lidas como dissidentes aos olhos das modernistas? Quem são essas corpos retratadas pelas modernistas para além da fixação de suas imagens nas telas? Por mais que a Arte Moderna esteja construída e legitimada com bases em novas ideias e inovações formais, elas foram fundamentais para a manutenção de um sistema. Os livros, as academias, as pesquisas sobre o modernismo na arte oferecem um outro panorama que não o hegemônico? Não seria isso algo posicionado?

Como sugere Gayatri Chakravorty Spivak (2010), as críticas alicerces do sujeito atuam como modos de desejo da manutenção desse ser ocidental. Pautada numa análise da teoria dos “sujeitos feitos”, a autora entende a pluralização como ilusória, ela proporcionaria apenas uma espécie de

camuflagem para esse sujeito do conhecimento. “Embora a história da Europa como Sujeito seja narrada, pela lei, pela economia política e pela ideologia no Ocidente, esse sujeito oculto alega não ter nenhuma determinação geopolítica” (SPIVAK, 2010, p. 21).

Sendo assim, como nos aponta Spivak (2010), carece-nos, aqui, toda uma discussão sobre as questões identitárias, sobre os lugares que essas corpas ocupam em *Abya Yala* como produtoras de saberes, estéticas e cosmologias. Podemos pensar as perspectivas das subjugadas não como “posições inocentes” (Donna HARAWAY, 1995), mas modos de obtenção de conhecimentos que nos levam a repensar as representações forjadas pela ideologia de colonizadores ao combate de um epistemicídio em nossa história, e, assim sendo, superar a negação histórica da presença das corpas na arte nacional. A modernidade na arte não tem interesse nenhum em contrariar suas ambições de dominação junto ao projeto colonial; por mais que ela mostre isso, estou calcando uma posicionalidade do fato de as modernistas serem incapazes daquilo que cabe às “subjugadas” realizar.

Esse eurocentrismo na arte, disfarçado de brasilidade, ainda é muito recorrente em artefatos culturais e pedagogias hegemônicas, torna-se então pertinente criar espaço para as corpas caminharem e apresentarem uma arte sua, pois, no Brasil, o poder da colonialidade da modernidade não só assegurou a europeização estética, como também dificultou a inscrição de artes “outras”, criando uma noção de afirmação estética subalterna em relação à arte erudita.

Se existem binarismos estéticos desde a colonização, é certo também pensar que tipo de discurso acentua essas diferenças. José Castello (2009), por exemplo, exalta o movimento Moderno e o papel de brancos (principalmente na literatura) nessa invenção “positiva” do Brasil e assume essa construção moderna como coletiva, mas quem seriam os protagonistas dessa mestiçagem cultural? Seriam as corpas dissidentes? Ou uma elite intelectual branca que estuda na Europa e traz atualizações para um local considerado atrasado no tempo?

Mas tal imagem do Brasil é antes de tudo uma construção moderna. Uma invenção coletiva, incentivada por movimentos culturais como o Modernismo, de 1922, e o Tropicalismo no final da década de 1960, e que hoje se concretiza nas escolas de

samba, nos grupos de afoxé, nas bandas de píforo nordestinas e também nas paisagens promocionais dos pampas gaúchos e da floresta amazônica. É uma imagem que teve muitos inventores. Talvez nenhum tenha sido tão importante quanto o escritor baiano Jorge Amado (José CASTELLO, 2009, p. 11).

Observo, juntamente das autoras que compõem esta pesquisa, a construção de uma hegemonia de uma ficção historiográfica sobre o país, formalizada nas estéticas, fazendo parte de uma narrativa e de um projeto maior. As imagens modernistas, por exemplo, retratam negras a partir de uma estética concretizada na espessura dos lábios, na cor da pele, no formato das narinas, na textura dos cabelos, das indumentárias, nos modos de andar, nas religiosidades, na alimentação e em outros modos de ser e estar representativos de uma série de ambiguidades, continuidades e contradições sustentada pelo modernismo, muitas vezes, distorcida pela ideia de ruptura.

Carlos Eduardo Ornelas Berriel (1994) entende esse movimento de ideias acentuado na reconstituição presentista como um episódio de crise da dominação colonial, pois o manejo da cultura já não funcionava mais como ornamento da sociedade brasileira, e o modernismo atuaria como um meio de efetivação de um projeto nacional burguês, na reinvenção ou redescoberta do país. Ao indicar a especificidade cultural brasileira e demarcar a nacionalidade, a busca por uma identidade cultural tenta unificar todas as pessoas como pertencentes à mesma família (Stuart HALL, 1997).

Paulo Prado (1869-1943), descendente de uma das mais influentes famílias paulistas, mecenas, fazendeiro e poeta, foi o grande patrocinador da Semana de 1922, ele dizia: “Basta de indianismo romântico! Matemos Peri! O Brasil é obra dos bandeirantes. Proclame-se o novo mito” (Marcos Augusto GONÇALVES, 2012, p. 174). A fala de Prado entrega muito do que foi e é o modernismo brasileiro, a ideia de raça heroica lusitana, uma outra ideia racial fundante do agora paulistano, em que negras não aparecem, somente indígenas que se misturam ao heroico português, gerando o bandeirante, dominador da natureza e das geografias do Brasil.

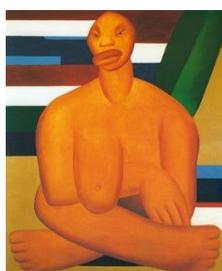
As vanguardas europeia e brasileira realmente não são iguais; para além das estéticas, a Europa adentra no cenário artístico pela margem dos Salões de Arte oficiais, ou seja, modernistas europeus traçaram um percurso longo e de confronto direto com valores, técnicas e organizações pensantes. No Brasil, a

Arte Moderna inseriu-se no cenário sendo conduzida pela mão do poder econômico, uma ou outra crítica destoava, inclusive as vaias da plateia, no segundo dia da mostra, foram combinadas; afinal, a Semana precisava dessa “crise” para se reafirmar como uma vanguarda. No fim, a modernidade artística brasileira carrega a chancela do mercado (Marcos Augusto GONÇALVES, 2012).

Compreendo, nesses quesitos, o movimento modernista de arte como algo que não lidou com as implicações reais da sociedade brasileira, inclusive as raciais e de outras corpas de nossa sociedade, bem como não rompeu com as abordagens clichês sobre as negras. Em seu artigo, intitulado “O efeito do sexo” (2004), Osmundo Pinho (2004) elucida sobre isso ao apontar a raça e a cultura como participantes de um *loping* estratégico imerso no seio de uma elite moderna branca e orientada por valores morais e subjetivos euro/nortecêntricos. Para o autor, “este encontro tenso, tantas vezes tematizado nas artes e na cultura popular nacionais, atravessa a história deixando para trás um rastro de carne e sangue” (PINHO, 2004, p. 7).

Quero dizer, existia/existiu na década de 1920 um movimento terceiro-mundista que queria estar ativamente participando do campo artístico, reivindicavam sua expressão e sua autoria enquanto artistas fora do eixo europeu, mas esse movimento, denominado antropofágico, mesmo se colocando como deslocado das estéticas e dos discursos estrangeiros, sustentava-se com um elitismo dominante e muitas vezes carregado de histórias ambíguas, como o quadro “A negra”, de 1923, da artista plástica Tarsila do Amaral (Figura 70). Yhuri Cruz, artista brasileiro, ao revisitar essa obra de Tarsila (Figura 71), transmuta e enterra a antropofagia modernista enquanto detentora das estéticas ditas “brasileiras”.

Figuras 70 e 71 — Tarsila do Amaral, “A negra”, 1923 e Yhuri Cruz, “Túmulo antropofágico”, 2019



Fonte: Página Enciclopédia Cultural e página do artista no Instagram¹¹⁰

A obra original de Tarsila do Amaral (Figura 70) encarnou uma brasilidade estética, algo pertinente no pensamento da época, rompendo também com um pessimismo do racionalismo científico que predominava naquele período. Imersas numa ideia de democracia racial, a elite intelectual local consolidou essa visão. Para pensarmos a obra da Tarsila e entender a proposta de releitura de Yhuri (Figura 71), preciso mensurar as motivações pessoais que levaram à produção pictórica de “A negra”, mulher de fartos seios, lábios grossos, sendo uma figura presente na vida da artista, a mesma filha de um fazendeiro escravocrata, a própria artista aborda isso ao dizer:

Um dos meus quadros que fez muito sucesso quando eu o expus lá na Europa, se chama A Negra. Porque eu tenho reminiscências de ter conhecido uma daquelas antigas escravas, quando eu era menina de cinco ou seis anos, sabe? Escravas que moravam lá na nossa fazenda, e ela tinha os lábios caídos e os seios enormes, porque, me contaram depois, naquele tempo as negras amarravam pedras nos seios para

¹¹⁰ Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2322/a-negra> e <https://performatus.com.br/criticas/yhuri-cruz/>

ficarem compridos e elas jogarem para trás e amamentarem a criança presa nas costas (Tarsila do AMARAL, 1972, s. p.).

A obra de Tarsila e seu relato demonstram que “A negra” teve um impacto em sua vida, mas não a ponto de a artista comunicar indignamente os abusos ocorridos no interior da fazenda onde morava. “A negra” está ali, corpa passiva, silenciada, estática, a transgressão estava nas pinceladas da artista que fugia dos clássicos padrões de beleza artísticos, mas é perceptível o distanciamento racial e social da artista com a mulher negra retratada.

Yhuri Cruz (2019) inicia um movimento contrário ao de Tarsila quando propõe a ideia de Pretofagia, conceito carregado de desfechos denunciativos contra a branquitude etnocêntrica, moderna e “devoradora”. Para além de uma emancipação subjetiva, o artista coloca em descanso aquela negra sem nome que Tarsila explorou, ao mesmo tempo (o artista) reconstrói-se em processos internos de enegrecer diante de pensamentos e produções excludentes. Yhuri Cruz (2019) projeta a crítica para um novo episódio questionador da modernidade artística brasileira, num movimento contrário ao de Tarsila e também ao de outros, como Cândido Portinari.

Aliás, no mesmo sentido de sua colega Tarsila, Portinari retratava pessoas negras e da elite local. Ao pintar “Cabeça de negro” em 1934, o artista retrata o homem numa posição idêntica no modo como pintava as pessoas burguesas (Figura 72), mas, ao contrário destas, Portinari gostava de enfatizar a caracterização, a generalização e a síntese estereotipada das classes dominantes. Quando fala sobre sua pintura “Cabeça de negro” de 1934, o artista revela o modo como essas vidas atravessavam seu campo poético:

Outro quadro que senti, que compreendi, que pensei: a “Cabeça de Negro”. É um negro, um simples negro, um destino vago que não se afirma, que não emergirá nunca do subsolo social. Os seus estados de alma, alternando entre alegria, sempre limitada e precária, e a humilhação, sempre latente, não impressionam a ninguém e poucos acreditam que possam constituir motivo de interesse artístico. Eu quis compreender o negro: vi que não é alegre, porque a sua imaginação está muito mais próxima da senzala, da escravidão, que dos júbilos do progresso. Sei que a lascívia brilha nos seus dentes vivos, mas não ignoro algo de puro, de sensível, de humano, resistiu, nele, à depressão imposta por um destino de submissão, de renúncia (Cândido PORTINARI *apud* Annateresa FABRIS, 1990, p. 48).

Figura 72 — Cândido Portinari, “Cabeça de negro”, 1934 e “Retrato de Mário de Andrade”, 1935



Fonte: Página Enciclopédia Itaú Cultural¹¹¹

Tarsila do Amaral assim como Cândido Portinari e outras artistas se apropriaram das culturas locais produzidas pelas margens para lançar o Brasil no campo do exótico, daquilo que temos de precioso, mas, na prática, morrem e lutam até hoje por um espaço e o direito de viver. Seria uma espécie de romantização das violências coloniais? Observo pinturas de Portinari, por exemplo, quando se denominam ou são lidas como críticas sociais, se consideram positivando a negritude e tomam o rumo contrário, todavia reafirmam historicamente o racismo, atualizam a associação de negras com escravas.

Tudo o que corpos marginais produzem é consumido; utiliza-se de uma formalidade acadêmica para dizer a todas da comunidade internacional, em especial da Europa, que não se “mistura” tanto assim, continuam brancos; é a idealização de todo um roubo, uma desculpa metafórica para poetizar esse saque e esse extrativismo de um acúmulo primitivo da força de trabalho das marginalizadas de *Abya Yala*.

Assim como já abordei anteriormente a ideia de roubo e retomando as projeções estereotipadas das corpos de *Abya Yala*, o artista Denilson Baniwa também se articula com essa lógica ao criticar os processos artísticos e suas produções. Na *performance* “Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo”, de 2018 (Figura 73), o artista acessa a exposição de Arte Contemporânea trajando um manto que remete à pele de onça pintada, ele

¹¹¹ Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari>

carregava flores em suas mãos e as depositava em frente a obras com imagens indígenas, tais artefatos são assinados por artistas não indígenas, fator que faz Baniwa questionar durante o ato: “lhes roubam a imagem, lhes roubam o tempo, lhes roubam a arte [...] arte branca, roubo [...]” (Carola SAAVEDRA, 2021, p. 28).

Figura73 — Denilson Baniwa, “Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo”, performance, 2018



Fonte: Página do Prêmio Pipa¹¹²

Ao questionar as materialidades indígenas roubadas para constituírem poéticas atreladas ao inframundo (cosmologias indígenas) da outra, Baniwa constrói, ou evoca novamente, o pensamento da ReAntropofagia, algo sistematizado juntamente de Jaider Esbel. A necessidade de re/pensar as produções do movimento de Arte Moderna estabelece uma ponte com as capturas epistêmicas e estéticas roubadas pelo movimento de 1922. Em “Macunaíma: o herói sem nenhum caráter” (1928), de Mário de Andrade, o autor branco captura o Makunaíma — demiurgo sagrado pertencente ao inframundo indígena de culturas originárias de Roraima — e lança-se como perpetuador do “folclore brasileiro” ao contar uma história a partir das lentes brancas modernistas (Carola SAAVEDRA, 2021).

A ReAntropofagia de Baniwa (Figura 74) e Esbel requer a antropofagia da antropofagia ou o avesso do avesso, tal ação é percebida quando o artista

¹¹² Fonte: <https://www.premiopia.com/denilson-baniwa/>

Baniwa, em uma bandeja, serve a cabeça de Mário de Andrade ao lado de seu *Macunaíma*. “Índio não é folclore, índio não é enfeite, índio não é fantasia, índio não é índio” (Carola SAAVEDRA, 2021, p. 32), um exemplo nítido de subversão e desobediência do pensamento colonizado.

Figura 74 — Denilson Baniwa, “ReAntropofagia”, 2019



Fonte: Página do Prêmio Pipa¹¹³

Outro elemento para problematizarmos a partir do aspecto cultural de 1922 é a catalogação e a “valorização” de trabalhos realizados pela população não acadêmica e fora do circuito de arte, ou seja, artistas autodidatas lidas pela classe artística e intelectual local, como representantes do *naif*, um estilo/uma episteme europeia que foi criada para encaixar o pintor francês Henri Rousseau (1844-1910) em algum lugar; afinal, ele não se adequava ao contexto artístico da Europa e, mesmo assim, não ficou de fora, sendo, inclusive, influente para outras obras do modernismo mundo afora.

¹¹³ Fonte: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>

O *naïf* conecta-se com outros termos, como arte primitiva, bruta, ingênua, *raw*, *folk*, *outsider*, virgem, espontânea, ínsita etc., também significa, de acordo com dicionário, aquela pessoa “que acredita em tudo o que se lhe diz; crédulo” (DICIONÁRIOS Porto Editora, 2021, s. p.); afinal, as artistas que partem desse lugar não abrem mão de retratar o imaginário coletivo, portanto, eram lidas como bucólicas.

Como as academias do Norte gostam de designar nomes e lugares para todas as formas e tipos de arte, pessoas, estilos, músicas, comidas, enfim, elas arranjaram o *naïf* para “encaixar” populares que não se apegavam e/ou não tinham condições de frequentar as caras escolas modernistas, portanto, eram artistas gerentes de seus próprios trabalhos, conduziam suas produções com materiais próximos, baratos e condizentes à realidade em que viviam. Embora tal conceito aborde um aspecto particular francês, a Bienal *Naïf* de Piracicaba (Sesc São Paulo), um evento destinado às artes “outras”, insiste na generalização do *naïf*, mesmo este sendo um conceito inoperante para dar conta da complexidade das atividades realizadas pelas artistas “de fora”.

Algumas artistas inseridas e destacadas dentro do *naïf* nesse período foram: o pernambucano Luiz Soares (1875-1945), Heitor dos Prazeres (1898-1966), José Antônio da Silva (1909-1996), Chico da Silva (1910-1985), Dileuza Diniz Rodrigues (1939-atual), entre outras. Gostaria de dar destaque para o trabalho de Maria Auxiliadora da Silva (Figura 75) (1935-1974) e Madalena dos Santos Reinbolt (Figura 76), as primeiras mulheres cis negras das artes plásticas brasileira. A obra de Madalena (pinturas e tapeçaria) foi exposta na Bienal de Veneza em 1978, um ano após sua morte, e Maria Auxiliadora, *a priori*, foi entendida como *naïf*, a “crítica” local realizou apontamentos sobre sua estética considerada “‘dissidente’ ou até mesmo ‘desconsiderada’, como a ‘arte popular’, a ‘arte das crianças’, a ‘arte dos doentes mentais’ ou a ‘arte de culturas primitivas’” (Marta MESTRE, 2018, s. p.).

Figura 75 — Maria Auxiliadora da Silva, “A artista com seus quadros e ao lado sua pintura” e “Velório da noiva”, 1974



Fonte: Página Buala¹¹⁴

Figura 76 — Madalena Santos Reinbolt, sem título, tapeçaria, anos 1960/1970



Fonte: Página Galeria Estação¹¹⁵

Ao contrário de alguns artistas homens negros¹¹⁶ que surgiram no circuito visual oficial da arte a partir da segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, as mulheres negras¹¹⁷ só conseguem o espaço

¹¹⁴ Fonte: <https://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/adjetivo-esdruxulo-maria-auxiliadora> e <https://masp.org.br/busca?search=maria+auxiliadora>

¹¹⁵ Fonte: <http://www.galeriaestacao.com.br/pt-br/artista/obra/2226/57>

¹¹⁶ Artistas negros catalogados até então: Miguelzinho Dutra (1812-1875); Arthur Timótheo (1882-1922); Benedito José Tobias (1894-1963); Benedito José de Andrade (1906-1979); Emmanuel Zamor (1840-1917); Estevão Silva (1845-1891); Firmino Monteiro (1855-1888); João Timótheo (1879-1932); Horácio Hora (1853-1890); Antonio Rafael Pinto Bandeira (1863-1896); Wilson Tibério (1923-2005) (Negro JORGEN, 2015).

¹¹⁷ Entre esse tempo (1970) e o início dos anos 1990, temos Rosana Paulino (1967-atual) e então Renata Felinto (1978-atual) que ganharam a “chancela” do sistema para, também, terem seus trabalhos reconhecidos no circuito da arte, e, desde então, outras mulheres negras vêm reivindicando essa enorme lacuna que se abre na historiografia brasileira.

como artistas a partir de Madalena Santos Reinbolt, Maria Auxiliadora da Silva e Yeda Maria Correia de Oliveira, mais conhecida como Yêdamaria (1932-2016), no final dos anos de 1970.

Por não se “adequarem” aos modos elitistas de pensar e produzir, as materialidades dessas artistas populares foram conceitualizadas de forma opressiva e emergente pelo olhar colonizador, pois, ao mesmo tempo, ocupam o lugar na marginalidade e também são encaixadas em saberes e técnicas dentro um conceito do Norte para gerarem lucro e se afinarem à realidade gringa. No *boom* de 1922, o olhar “desconstruído” modernista para a periferia constituiu uma máquina financeira/neoliberal de capturar e mercantilizar esses saberes.

Apesar do monopólio instituído e da barreira do “o que é arte e o que não é arte”, as materialidades dessas pessoas dialogam com narrativas e experiências estéticas cotidianas do interior e da vida privada. Afastar-se da modernidade e das concepções modernistas de 1922 torna-se um fator crucial para nos aproximarmos dessas artistas da margem com um olhar mais suave entre as fronteiras estabelecidas de “arte erudita” e outras artes, como uma possível estatização do real, ou da fusão arte/vida.

A captura de signos culturais massivos pelas artistas não hegemônicas opera numa desobediência, pois viola os ideais eruditos, desarranja hierarquias e desafia a convenção estética moderna, são trabalhos de caráter eminentemente político e vão na contramão da postura de “senhor de engenho” implantada pelos artistas de “vanguarda” da Semana de 1922. No fim, a modernidade artística brasileira não se trata tanto de uma formação cultural, mas sim de uma transformação material social em consequência de um desenvolvimento cultural gerado pela influência de uma Europa cosmopolita.

3.5 Herança artística moderna: alinhamento com a educação e nossas contemporaneidades

A posição de “senhor de engenho”, implantada, mantida e reforçada pelos artistas modernos e imersos nas relações cosmopolitas e industriais do Norte, respingou também no contexto arte educativo daquele período e é um reflexo do atraso imposto às pessoas racializadas e desobedientes. Atualmente,

ainda lidamos com essas questões, assim como encaramos abordagens, metodologias, projetos e pedagogias que advêm do período colonial e mantêm-se vivos dentro dos currículos e artefatos culturais.

A Semana de Arte Moderna, alinhada ao contexto educacional brasileiro, tencionou o lançamento do manifesto da Escola Nova em 1932, documento proponente de uma educação pública, laica, gratuita, adequada à estrutura moderna que se construía naquele período, mas para quem?

Há tempos, a educação vem sendo entendida como um direito social, mas, para grupos e corpos desobedientes, foi negada secularmente, cada dia vivido e lutado pela educação é considerado uma conquista árdua. Com a proposta moderna escolanovista, as coisas não foram democráticas e libertárias para as margens, muito pelo contrário, ao propor renovar a escola tradicional e inserir a hierarquia das capacidades, o escolanovismo promoveu a meritocracia. Como encontrar e produzir vida num espaço onde a liberdade e a emancipação do pensamento deveriam ser sinônimos de colaboração, e não de competitividade?

Nilma Lima Gomes (2017, p. 25) aponta a educação como um espaço-tempo passível de “intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadoras e da violência capitalista”, e junto-me a ela ao inserir a arte nesse campo como uma possibilidade criadora e de resistência aos projetos que nos (in)capacitam diante do contexto social.

A *arte e educação* está imersa em processos institucionais (escolas, universidades, museus...), em experiências educacionais populares, sociais, de jovens e adultos, numa educação menor (Sílvio GALLO, 2008), aquela situada nas micropolíticas, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas individuais, nos movimentos, deslocando cenas nas instituições, nas vibrações, requerendo recomeços, pausas, desacomodações do que nos pega de surpresa, “das coisas que requerem que a escola se intersecte com a presentificação histórica das insurgências que atravessam a vida das pessoas” (Fabiana Aparecida de CARVALHO, 2018, p. 193), uma educação decolonial localizada em diferentes experiências históricas.

Mas a *arte e educação* também está, ao mesmo tempo, dinâmica, repleta de tensões conservadoras, por mais que venda uma beleza e um ideal libertário, o movimento da Escola Nova como educação para as margens só foi

reivindicado por pessoas negras e indígenas em 1940, com discursos e debates seguindo até 1960 (Nilma Lima GOMES, 2017), momento em que aparecem as primeiras artistas mulheres negras, sinal também de um movimento negro como acontecimento social, cultural e político devido às grandes alterações do *design* econômico da época.

O Brasil transita por esse período de 1960 até o final dos anos 1980 por um grande êxodo rural, estima-se que “quase 43 milhões de pessoas — total que inclui o chamado ‘efeito indireto da migração’, ou seja, os filhos tidos pelos migrantes rurais nas cidades” (Marta MESTRE, 2018, s. p.) tenham ocupado os grandes centros, como São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras cidades. As redes de significados ganham novos contornos com essa drástica mudança em tão pouco tempo, resultado direto do processo de modernização e de urbanização trazido pela sociedade capitalista e industrial.

Essas camadas marginalizadas e toda uma comunidade popular carente precisavam de educação para serem inseridas no contexto do capital. Na arte, os currículos projetados pelo momento eram de aulas sem teor filosófico crítico, baseadas em fazeres artísticos vagos, desenhos e construções técnicas voltadas à preparação de mão de obra especializada e ao exercício profissional; novamente, a formalização de uma comunidade escrava aos desejos do mercado, do neoliberalismo e do projeto colonial moderno, algo não muito distante da atual BNCC.

A arte e a educação, dentro desse sistema, estavam focadas em formar mentes e corpos passivas a partir de uma colonialidade do poder sedimentada nas políticas do Norte, que adveio por causa da projeção social na qual vivíamos, sendo um período de divisões ideológicas no mundo e ainda permanente no imaginário e nas relações econômicas, culturais e políticas; a Guerra Fria (1947-1991) trouxe uma péssima experiência para quem viveu na *Abya Yala* durante os anos 1960 até o fim dos anos 1980 e, no caso do Chile, em 1990 (Domenico Uhng HUR; Fernando LACERDA JÚNIOR, 2017).

Sob o pretexto de evitar ditaduras comunistas, os Estados Unidos apoiaram diversos golpes militares nessa parte do continente, o medo de lidar com países comunistas em *Abya Yala* fez com que financiassem ditaduras militares; Guatemala e Paraguai foram os primeiros (1954), sendo a ditadura paraguaia de intermináveis 35 anos, seguidos de Argentina (1962), Brasil (1964)

por 21 anos, Peru (1968), Uruguai e Chile (1973), República Dominicana (1978), Nicarágua (1979) e Bolívia (1982) (Domenico Uhng HUR; Fernando LACERDA JÚNIOR, 2017).

Nesses países, houve a tentativa de esvaziar o ensino de *arte e educação* do teor crítico e reflexivo. No Brasil, a LDB nº 5.692/71, (BRASIL, 1971), conhecida como “Lei da Ditadura Militar”, não instituiu a obrigatoriedade da formação de professoras específicas para lecionar a disciplina de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissionais de qualquer área. Nas escolas, a arte era utilizada como um acessório, servindo apenas para decoração do espaço, elaboração de lembrancinhas, descaracterizando-a de sua finalidade ética-estética-política; a arte, nesse momento, está direcionada ao patriotismo e ao nacionalismo (Ana Mae BARBOSA, 2007), desconfigurando todas as experiências artísticas daquele período, aliás, é outro marco na história da arte latina.

Alguma experiência popular e mais libertária apareceu na Escolinha de Arte de São Paulo, privada, claro, podendo-se detectar influências de Paulo Freire. A “Lei da Ditadura”, que obrigava o ensino da arte nas escolas públicas, tinha um caráter humanista fantasiado e visava profissionalizar os jovens na escola média. É nesse momento que também se encaixa a polivalência no ensino das artes, ou seja, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava série do primeiro grau (Ana Mae BARBOSA, 1978).

A imersão de novas linguagens, problemas políticos, resistência, formação de grupos dissidentes e de contraconduta são elementos cruciais para a possível entrada da Arte Contemporânea no contexto nacional. Percebo grande vigor dessas linguagens ao detectar as manobras poéticas que ocorreram no período da ditadura militar brasileira.

Arthur Barrio, um artista brasileiro, enfrentou os dilemas da ditadura ao criar um *happening*¹¹⁸ (Figura 77) com trouxas, sacos que imitavam embrulhos de corpos humanos, recheados com papéis, espumas, dejetos humanos e carne. Essas trouxas eram “abandonadas” em lotes baldios do Rio de Janeiro e Belo

¹¹⁸ Uma forma de expressão artística que envolve características das artes cênicas, a obra, quase sempre planejada, incorpora algum elemento de espontaneidade ou improvisação, que nunca se repete da mesma maneira a cada nova apresentação.

Horizonte, a população, assustada, acreditava serem corpos “desovadas” pela ditadura militar e chamava a polícia para investigar.

A proposição de Barrio não só enfrenta as mazelas violentas do regime, como também propõe uma visão de rompimento com as práticas modernistas de arte, ou seja, o trabalho do artista atravessa as paredes do museu e das galerias e acontece diante do público na rua, como uma forma de encontrar sua espectadora no acaso cotidiano de sua existência, mesmo que seja de forma chocante, surpresa ou que provoque um deslocamento pela dúvida. A série das trouxas, para além de denunciar as mortes de pessoas antitadura, também revela a criação de espaços percíveis de liberdade na arte e no currículo educacional quando sintetiza a desobediência como modo de reflexão para o contexto social vivido.

Figura 77 — Arthur Barrio, “Trouxas ensanguentadas”, 1970



Fonte: Página da Folha de S.Paulo, UOL¹¹⁹

Essas ações não ficam no Brasil, mas atravessam as fronteiras latinas e atingem o dispositivo denunciativo em outros países de *Abya Yala* onde ocorreram genocídios. As corpos indígenas e negras eram também as maiores vítimas desse sistema ditatorial e educacional. As vidas dissidentes não tinham

¹¹⁹ Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/02/1741220-autor-reaviva-forca-de-artistas-contrarios-a-ditaduras-militares.shtml>

como se esconder das proibições e dos apagamentos causados pelo Estado, as políticas de nomeação dessas pessoas sempre tiveram um significado profundo em nossas raízes e partem de uma tradição já abordada no texto, da tradição imperial-colonial e da hegemonia cultural e política que demonstra as diferenças, como aponta Iris Zavala (1967), estas subordinadas a mapear imagens, com seus códigos heurísticos de nomeação; assim, tornam-se vidas despejadas, como as trouxas de Barrio, relegadas à própria sorte.

Entretanto, por causa de crises econômicas, o Brasil, assim como outras ditaduras latinas, interrompeu seu apogeu financeiro no mercado global aumentando, desse modo, a pressão social em demandas por maior liberdade, autonomia, fim das censuras, anistia e controle da inflação. O governo passou a “cambalear” na raiva do povo e iniciou, depois de muita pressão e muitas mortes de populares (principalmente estudantes), uma lenta transição para um Estado democrático.

Ocorreu, em uma ambientação pós-ditadura nos países latinos, uma *arte e educação* fragilizada, tanto por políticas públicas quanto por formação docente; mesmo com o fim das ditaduras ao longo dos anos, as implementações de leis e currículos prevaleceram dentro do jogo da colonialidade do poder, do saber, do ser e da estética, com interferências externas inserindo suas determinações nas práticas, nos desejos e nas subjetividades.

Refletidos nas questões educacionais, os saberes e as matrizes de conhecimentos eurocêntricos foram determinantes na lógica de pensar a arte, a educação e as pedagogias. Esses novos dispositivos, influenciados pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), na política macroeconômica, irradiam-se sobre diversos setores, e a educação é um dos pontos atingidos.

Para que possamos entender brevemente esse processo, o BIRD oferece crédito para países terceiro-mundistas, em troca, uma série de rígidas regras devem ser seguidas, são pré-condições para que o financiamento aconteça; desse modo, os créditos destinados à educação são parte de um projeto econômico neoliberal integrante da dívida externa desses países para com “instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados” (Helena ALTMANN, 2002, p. 78).

As notas impostas pelo Banco BIRD excluem a produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica das corporações, isso institui, como aponta Catherine Walsh (2013), mais um problema, o da disciplina científica curricular (as divisões por disciplinas instituídas pelo currículo e pelos artefatos e pedagogias culturais), não que isso já não assolasse o território da *arte e educação*, mas houve uma intensidade nessa questão demarcada por questões históricas.

3.6 A lógica arte educativa contemporânea: insistência da colonialidade e resistência pela decolonialidade

A disciplina científica trabalhada a partir do currículo hegemônico em *Abya Yala* e suas ruínas reflete um problema europeu que se espalha e dispara pelo mundo, imposta e reconstruída durante séculos, é utilizada como modelo para universidades e instituições educacionais construídas aqui no território de extrativismos e necropolíticas.

Refiro-me aos saberes implementados pela Europa no cenário das linguagens (arte, ciência, história...) e, mais tarde, pelos Estados Unidos, sob o molde e a chancela de um esquema científico sistematizado em ideias hegemônicas, brancas, cristãs e heterossexuais, centrado e abordado pelo Estado, ou seja, o formato/molde do currículo hegemônico.

Como aponta Catherine Walsh (2013), nas disciplinas de ciência política, sociologia, economia e, insiro aqui, as artes, essas áreas de estudo são organizadas a fim de reforçar e fortalecer os Estados hegemônicos e posicioná-los numa estrutura ordenada e arranjada no mercado capitalista, em seus saberes e conhecimentos.

Nessa lógica sistemática disciplinar das ciências, as humanidades são constituídas não como uma área do saber e do conhecimento, mas como uma não ciência enraizada na produção cultural, mental e espiritual das sociedades ditas civilizadas (Catherine WALSH, 2013), estas são primordiais para encorajar e fortalecer a sociedade nacional, da literatura, *da arte e educação* e, ao mesmo

tempo, determinam critérios e parâmetros da filosofia e do pensamento pela razão moderna. Esse protótipo é pertinente e atual, pois é o modelo pelo qual o mundo é estudado e pensado.

Transgredir, questionar e desafiar esse protótipo tem sido uma das possibilidades da decolonização; como Nilma Lino Gomes (2017, p. 53) aponta, “essa tensa relação entre conhecimento científico e as outras formas de conhecer extrapola o mundo da ciência e atinge a sociedade de um modo geral”, posso então dizer, as escolas, as universidades, os museus e os espaços formais e informais de educação são afetados por essas tensões, sendo, nesses territórios, forjada uma educação socialmente responsável pela transmissão e socialização de saberes e conhecimentos. Aqui, novamente, insere-se a ideia de um currículo desobediente que possa acionar os espaços perecíveis de liberdade e desestabilizar as colonialidades — do poder, ser, imaginário, gênero...

São intenções deslocando a localidade histórica por paradigmas teóricos monolíticos, monoculturais e universais (Catherine WALSH, 2013), colocam os saberes e os conhecimentos científicos ocidentais num âmago, como centrais, negando ou relegando ao *status* de não conhecimento dos saberes originários produzidos a partir de racionalidades sociais e culturais diferentes, exóticas (como já mencionado anteriormente, quando o branco escreve e inscreve a Outra, sujeitando-a à sua posição de subordinação: a primitiva, a selvagem, a nativa, a exótica), é a noção de etnocentrismo, tendência universal disposta aos grupos humanos de situarem-se e nomearem-se a si mesmos no eixo central do mundo, é o modo como a hegemonia inventa e cria as corpas, seus atributos e faculdades no contexto imperialista.

Nesse processo de invenção e de violência simbólica, forja-se uma estrutura de sentimentos e simbolismos, impregnando, de tal forma e com tal força, nossa visão de mundo que a tarefa de superação parece impossível. “No processo histórico, a produção do outro, exótico e peculiar, reproduz-se em escalas, entre nações e, dentro delas, entre regiões (Rafael José dos SANTOS, 2013, p. 638). Certamente, nessa hierarquia, existem certas conjeturas, como neutralidade, universalidade e o não lugar dos saberes/conhecimentos científicos hegemônicos e a supremacia do logocentrismo ocidental como a única racionalidade capaz de reivindicar o mundo.

Como mencionei, são essas suposições “verdadeiras” que organizam e orientam a *arte e educação* e suas pedagogias hegemônicas a partir da origem no projeto colonial por meio de currículos, pedagogias e artefatos culturais. No entanto, desde os anos 1990, um fortalecimento dessas premissas em *Abya Yala* surgiu como parte da globalização neoliberal estendida aos campos da ciência, do conhecimento, das poéticas, das didáticas... A começar por esse fortalecimento, inserido por via de documentos, livros, artes, entre outros em instituições educacionais, universidades e espaços de produção de saberes; a divisão cartesiana entre ser, fazer e conhecer¹²⁰, entre ciência e prática humana, permanece firme; o cânone eurocêntrico ocidental é reconduzido como o principal quadro de análise e interpretação teórica; o apagamento do local, incluindo experiências baseadas no local, é assumido sem mais questionamentos.

As consequências, como argumenta Arturo Escobar (2003), são encontradas, por um lado, nas assimetrias promovidas pela globalização (em que o local equivale a lugar e tradição, e o global equivale a espaço, capital e história) e, por outro lado, nos conceitos de conhecimento, arte, cultura, natureza, política e economia e na relação entre eles.

Nos últimos anos, a ciência, o conhecimento especializado da academia, os espaços de *arte e educação* em particular, as posições políticas, sociais e culturais dominantes em relação a suas formas de teorização têm sido objeto de debate global. Contudo, e aparentemente, “o impacto desses debates sobre o pensamento e a educação de *Abya Yala* e sua prática foi quase nulo” (Catherine WALSH, 2013, p. 19).

Em contraste com as iniciativas das décadas de 1980 e 1990, os movimentos que, pós-ditaduras, visavam à construção de uma *arte e educação* própria e crítica, promovendo diálogos Sul-Sul e viabilizando a práxis e o pensamento latino-americano a partir de dentro, de seu interior, das trincheiras, apontam para um regresso aos paradigmas liberais, incluindo as metanarrativas universais da modernidade e do progresso (Edgardo LANDER, 2000).

Um arranjo de não envolvimento surge com força, mas existem também evidências, como aponta Catherine Walsh (2013), de uma nova racionalidade

¹²⁰ O sujeito do “penso, logo existo”, descrito por René Descartes em “*Le Monde*” ou “*Traité de la lumière*” (“O mundo” ou “Tratado da luz”), de 1637.

científica negando o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se afastam de seus encetamentos epistemológicos e prescrições metodológicas; portanto, o problema de *Abya Yala* não se baseia simplesmente em pensar, abrir ou reestruturar a *arte e educação*, mas engloba questionar suas próprias fundações, sua própria história, ou seja, refutar os pressupostos que localizam a produção de conhecimento apenas na academia, entre acadêmicos e dentro do cientificismo, nos cânones e nos paradigmas estabelecidos.

Cabe, também, refutar os conceitos de racionalidade que governam o chamado “conhecimento especializado”, negador e detrator de práticas, agentes e saberes que não se encaixam na racionalidade hegemônica e dominante. Tal refutação não implica descartar completamente essa racionalidade, mas tornar visíveis suas reivindicações coloniais e imperiais, questionar sua posição como única, contestar sua suposta universalidade do conhecimento científico que presidi a *arte e educação*, além de outras ciências, à medida que não capturam a riqueza e a diversidade da experiência social e as variações epistemológicas contra-hegemônicas emergentes dessa experiência.

Considero centrais essa visibilidade e orientação no pensamento e na construção de uma decolonização do pensamento em *arte e educação* como um projeto intercultural, desobediente, fabuloso, interepistêmico e decolonial sudaca, sulista, terceiro-mundista, de *Abya Yala*, terra comunal com urgências próprias, corpos que se autossustentam.

No decorrer de minha escrita, leitura e análises, algumas outras dúvidas surgiram, sei que não darei conta de todas nesta pesquisa, mas propus-me a pensar algumas incertezas do meu campo de pensamento, como o porquê de a decolonialidade não se encaixar nos quadros disciplinares das escolas e universidades ocidentais, na *arte e educação* e nos espaços de saberes.

O ensino consiste em transmitir saberes, informações, modos e métodos de pesquisa em diversas áreas, treinando, assim, futuras biólogas, filósofas, sociólogas, historiadoras da arte, entre outras; nesse sentido, a pedagogia consiste em manter estanques certos compartimentos. Isso demanda compreender que, para uma pedagogia decolonial, necessitamos entender em que consiste essa colonialidade e qual é o modo de trabalhar com ela; para isso, disciplinas são insuficientes (Catherine WALSH, 2003), e essa é uma dimensão, a outra é sobre o que as disciplinas escolhem. Elas treinam pessoas para serem

especialistas em determinadas coisas; enquanto uma pedagogia decolonial, em vez de treinar especialistas, visa restabelecer as relações humanas (Walter MIGNOLO; Rolando VÁZQUEZ, 2017), enfatizando a emocionalidade sobre a racionalidade, a história pessoal sobre princípios e métodos disciplinares.

Como exemplo, podemos dizer que alunas podem frequentar escolas, cursos, museus e espaços de saber onde um pensamento circula com liberdade; de acordo com Walter Mignolo (2017), mesmo sendo graduadas, já estarão viciadas em alguma doutrina. A questão é se elas utilizam essas disciplinas para adentrar o pensamento e o tornam decolonial, ao invés de usar esses saberes para fazer da colonialidade, ou mesmo da decolonialidade, um corpo/objeto de estudo. De que perspectivas podemos estudar colonialidade e decolonialidade?

As disciplinas curriculares hegemônicas são mantedoras da colonialidade do conhecimento, a decolonialidade desses saberes implica alterar a rota na geografia da razão, e, quando isso ocorre, surge um deslocamento na colonialidade da emoção. A decolonialidade é o abandono da colonialidade, ou seja, precisamos utilizar as disciplinas hegemônicas curriculares para avançar no projeto desobediente decolonial.

Por isso não falo aqui de estudos decoloniais, mas de pensar e fazer decolonialmente, de decolonizar o pensamento, colocando-me em provocação e reflexão — pensar e mudar — sobre nós mesmas, ou seja, as pessoas que lerão essas linhas não são convidadas a saber, adquirir conhecimento, mas a pensar e a refletir como a colonialidade do poder, padrão ou matriz colonial de poder nos gerencia, isto é, uma vez que as corpos começam a refletir sobre o lugar que ocupam na matriz colonial do poder, não há um fora de onde possam ser observadas, a partir desse momento, tudo que aprendem sobre o mundo está refletido em si mesmas, desatando-as de ideias sobre o sentido de aprender e conhecer (Walter MIGNOLO, 2017).

Trata-se de aprender novamente. Na primeira parte dessa frase, existe uma noção analítica da decolonialidade; e, na segunda parte, a dimensão criativa e prospectiva: o começo de estar no mundo de outro modo e o desengajamento; raciocinar, pensar e sentir decolonialmente, em outras palavras, com uma consciência crítica de mecanismos da colonialidade do poder e das dimensões que desvencilham das esferas que nos afetam. Quero dizer, a *arte e educação*

refere-se a uma disciplina, enquanto a sociedade se refere ao objeto da disciplina.

A colonialidade pode ser o objeto da arte ou de sua história, mas a colonialidade não é objeto da decolonialidade (Walter MIGNOLO; Rolando VÁZQUEZ, 2017). A colonialidade, como padrão de poder, nos governa. Desse modo, a compreensão decolonial da colonialidade busca processos de libertação e desengajamento. Colonialidade, quando compreendida como conceito decolonial, transmuta o conceito imperial de modernidade no binário modernidade/colonialidade. É necessário, como proposta de resistência e reinvenção, enfatizar a decolonialidade como um fazer, como verbalidade e não objeto de estudo; enfatizar o fazer decolonialmente. É uma mudança de orientação que pode ser realizada dentro de qualquer componente curricular, assim como nos utilizamos da universidade, de sua estrutura e da forma de um determinado curso, mudando sua orientação (Catherine WALSH, 2003).

A questão no epicentro dessa discussão é sobre o conhecimento, para quê e para quem? Disciplinas canônicas direcionam-se a práticas que reproduzem o privilégio epistêmico da modernidade eurocentrada, estão a serviço de uma visão objetivadora do mundo, dos seus modos de representação e de uma apropriação da modernidade. Precisamos reorientar o uso desses conhecimentos para que não reproduzam as ordens coloniais modernas e denunciem-na, tornem-na humilde e possam acompanhar o surgimento de outros conhecimentos, formas de habitar e fazer o mundo (Walter MIGNOLO, 2017).

Por mais que a universidade tenha sido um instrumento excelente para reproduzir a hegemonia e o privilégio epistêmico da modernidade, nós ocupamos seu espaço para redirecioná-la a um projeto decolonial. Tem-se a necessidade de desvencilhar-se das estruturas disciplinares, buscar maneiras de neutralizar as segregações entre pensamento e sentimento, num movimento de devir, de deslocamento, de propor novas subjetivações, como se precisássemos cavar na imagem e na identidade das pessoas uma busca por resquícios e uma Outra Eu.

NOTAS FINAIS



CONSIDERAÇÕES

Num movimento de buscar minha “Outra Eu” (Figura 78), juntei as velas restantes do oratório improvisado em minha casa. Restos de cera encobriram minha imagem 3x4 da identidade, aquela usada para documentos exigidos em instituições governamentais. A cera escondeu meu rosto, sem ver o Maddox, o artista, o professor, o pesquisador, comecei a cavar em busca daquela imagem, às vezes desconhecida até na frente do espelho; precisava encontrar minha Outra Eu, aquela entre os nós das heterarquias.

Figura 78 — Maddox, “Minha Outra Eu”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista¹²¹

É nesse sentido, na busca de minha Outra Eu, entre nós de crochês, ceras de velas do oratório, pelas experimentações visuais e leituras, que

¹²¹ Trabalho realizado pelo autor.

compreendi a presença de artistas propondo e vivenciando poéticas decoloniais; demonstrando que elas não são apenas difundidas como teorias, mas requerem certezas que advêm de uma experimentação compartilhada, encontrar a nós mesmas procede de um deslocamento com as outras, com as vidas das trincheiras latinas imersas em uma realidade traçada historicamente por demarcações latentes.

As artistas, em seus deslocamentos na busca dessas Outras, de sua “Eu” ou suas “Eus”, com suas corpas, ultrapassam os limites da textualidade e movem o pensamento. Ajudam-nos a reconhecer nossas fraturas dentro da modernidade/colonialidade que deixam de ser uma abstração e ganham evidências da vida. Fraturas delicadas como na cera de uma vela, como numa superfície frágil, que no calor encontra sua cura ou seu fim, como a vela. No ambiente rarefeito da corporatização da universidade, em que a reflexão crítica diminuiu (Catherine WALSH, 2003), são artistas que assumem a difícil tarefa de abrir modos radicais de reflexão e rupturas nas estruturas, bordas e fronteiras desses lugares.

As artistas decoloniais têm que lidar com programas coloniais e se programar ao relacionarem-se com eles, com esses dispositivos. Do mesmo modo, atuam no pensamento decolonial e nos confrontam com a poética e estética, devemos nos reprogramar para pensar a estética decolonial em vez da estética moderna, pós-moderna, *altermoderna*, ou seja lá como chamam. A decolonização, da poética e da estética, como aponta Walter Mignolo (2017), é o caminho para liberar a anestesia aprisionada pela filosofia. A arte e a estética decoloniais se complementam enquanto a liberação da estética vai muito além do domínio da arte e da estética, abrangendo a esfera dos sentidos, as poetisas intuíram essa dimensão fazendo sinestesia da figura retórica da poesia.

Primeiramente, a arte, seus espectros artísticos de base kantiana, colocam os sentidos em primeiro lugar. Daí a palavra anestesia, que evoca os sentidos, privilegia a emocionalidade sobre a racionalidade (Walter MIGNOLO; Rolando VÁZQUEZ, 2017). Embora tendências atuais coloquem essa noção sobre a racionalidade, não é privilégio da decolonialidade; ela atenta à colonialidade das emoções e não apenas à sua psicologia e biologia, ou seja, projetos imperiais controlam emoções, são questões que preocupam o pensamento e a decolonização.

Ao traçarmos colonialidade das emoções, estamos tirando a emoção de sua esfera universal, pois, se todos os sistemas nervosos pulsantes e vivos se excitam, o tipo de emocionalidade é histórico e local. A colonialidade da emoção emerge junto a outros aspectos constitutivos da matriz ou padrão colonial do poder; nessa área, a decolonialidade implica compreender esses projetos e se desvencilhar deles, as artistas decoloniais nos levam nessa direção, como num processo de cura. Lembro-me de uma oração muito utilizada pelas senhoras sagradas no processo de benzimento, algo sobre “espinhela caída” (Figura 79), o incômodo de estar imerso nessa condição era de fortes dores no peito, costas, pernas e intenso cansaço.

Na trincheira latina, nossas corpos, esgotadas, com espinhela caída, traçam linhas de fugas para dobrar essa condição colonial, é nesse sentido que lanço notas poéticas atravessando meu trabalho em *arte e educação* para pensar a decolonização num gesto anticolonial permanente.

Neste último momento, em notas finais, ela surge como um fôlego final, um desabafo poético sobre o que tenho pensado e como venho produzindo as escritas e materialidades da tese, portanto, não é uma conclusão, não tem dados finais nem algo nesse sentido, mas apontamentos, incômodos, lembranças, colocações que entendo serem pertinentes nas “medições” sobre aquilo que reflito.

Figura 79 — Maddox, “Espinhela caída”, 2020



Fonte: Acervo particular do artista¹²².

Na imagem “Espinhela caída” (Figura 79), materializo um processo de “medição”; quando deslocamos o osso do meio tórax, o esterno, as benzedeadas costumam tirar medidas do corpo das pessoas utilizando linhas e mãos para saber se houve alguma distorção. Uma das poses solicitadas era a de levantar os braços; caso encontrassem diferenças entre os ombros, mãos, pernas, a resposta da dor e os sintomas sentidos, era lançado: espinhela caída.

Utilizo a espinhela como metáfora para pensar *a arte e educação* num contexto decolonial. Nas escolas, enquanto professor, sempre ouço lamúrias de colegas quando temas como antirracismo e antipatriarcado assolam seus campos de docência. “*Que horas vou ensinar os conteúdos?*” A preocupação em

¹²² Fotografia realizada pelo autor.

educar para as diferenças fica evidente; como assim parar os conteúdos produzidos historicamente por homens europeus brancos para falar de racismo e machismo, por exemplo?

Como numa “medição” de espinhela caída, precisamos compreender, usando nossas linhas métricas, reflexionar nossas bibliografias, nossas artistas decoloniais, visto que toda a ciência existente até hoje é pensada por mulheres e homens de todo o mundo, e não apenas pelo centro europeu/estadunidense, não necessitamos interromper as aulas para falar de indígenas, africanas, mas perguntar, como num gesto de medir as partes desiguais de uma corpa, o que há das vidas originárias e de África nos saberes ensinados; não necessitamos interromper uma aula para falar de igualdade de gênero, mas precisamos desvelar as ideologias patriarcais imersas nos conteúdos, nas narrativas, ensinar nossas alunas a olharem além das aparências, questionar as invisibilidades, as reproduções de estereótipos. Quanto mais nos aproximarmos de uma compreensão do monismo e da dialética, menos separamos corpo físico, razão, emoção; objetividade e subjetividade.

Assim, como num processo de medição da espinhela, as benzedadeiras negociam com a corpa doente e com as entidades o processo de cura, novamente um ritual se estabelece, questionamentos, preces, lamentos, tudo isso para esgotar a dor. Negociar as coisas é a lógica nos processos de desvelar as violências.

Castiel Vitorino Brasileiro, travesti, preta, artista, macumbeira e psicóloga, deparou-se com essas negociações que desmantelam as armadilhas coloniais ao visitar um antiquário e ser enganada sobre a origem de máscaras africanas (Figura 80). Interessada no objeto, a artista desconfiou da origem deles e, numa longa conversa, fez o proprietário do lugar, um homem, *gay*, branco, assumir que os “produtos” eram feitos no Brasil (Castiel Vitorino BRASILEIRO, 2018).

Castiel Vitorino desvela o monopólio do capital e das propriedades museológicas que estão em mãos brancas, estas manuseiam histórias numa direção mentirosa possibilitando a continuidade da colonialidade. Na negociação do objeto com o proprietário do antiquário, o preço das máscaras *fake* era absurdo, mas a artista negociou tempo cronológico em medições que construíram sua ancestralidade africana bantu. Ela perdeu tempo, mas ganhou

circularidade, criou uma série de imagens dentro do antiquário, lugar onde mediu sua “espinhela caída” e lançou sua ancestralidade travesti preta num gesto fotográfico.

Figura 80 — Castiel Vitorino Brasileiro, “No antiquário eu negocie o tempo”, 2018



Fonte: Página da artista Castiel Vitorino¹²³

Negociar o tempo, como fez Castiel (Figura 80), é um processo que se torna inevitável em construções para deslocamentos decoloniais; percorri, nesta tese a/r/tográfica, um longo caminho, negocie o tempo, nesse antiquário/mundo, regido por mãos masculinas brancas.

A escrita, os atravessamentos poéticos com toda a história acumulada pelas práticas humanas em prol de uma colonialidade, de uma ideia, de um projeto, demarcam a logística nesta trincheira a/r/tográfica de recuperar as narrativas ancestrais, desconstruir e reconstruir o confronto pré e pós-colonial e reassumir as epistemologias silenciadas; isto é, *decolonizar o pensamento em arte e educação*, dismantlar, dentro da história, os percursos cruéis da colonialidade do poder, do saber, do ser, da arte, criando tensões e projetando um devir decolonial.

Minha aposta na decolonização por estas páginas encontram na arte, num gesto de parceria com as memórias, as memorizações, as poéticas, as ancestralidades, nas linhas do crochê que aprendi com as vizinhas, com as comadres, nas rezas que busquei nos becos das periferias, nos feminismos decoloniais inseridos aqui nesta tese pelas artistas, pelas teóricas, pelas

¹²³ Fonte: https://castielvitorinobrasileiro.com/_foto_antiq

mulheres que cruzaram minha existência. Na proposta de um currículo desobediente em *arte e educação* que narra outras histórias, propõe outras verdades, cria espaços percíveis de liberdade e destitui o poder das colonialidades.

Decolonizar o pensamento em arte e educação é uma insurgência coletiva, é insistir nas visibilizações das expressões artístico-culturais e políticas contra o patriarcado, o capital, o racismo, o feminicídio e as violências.

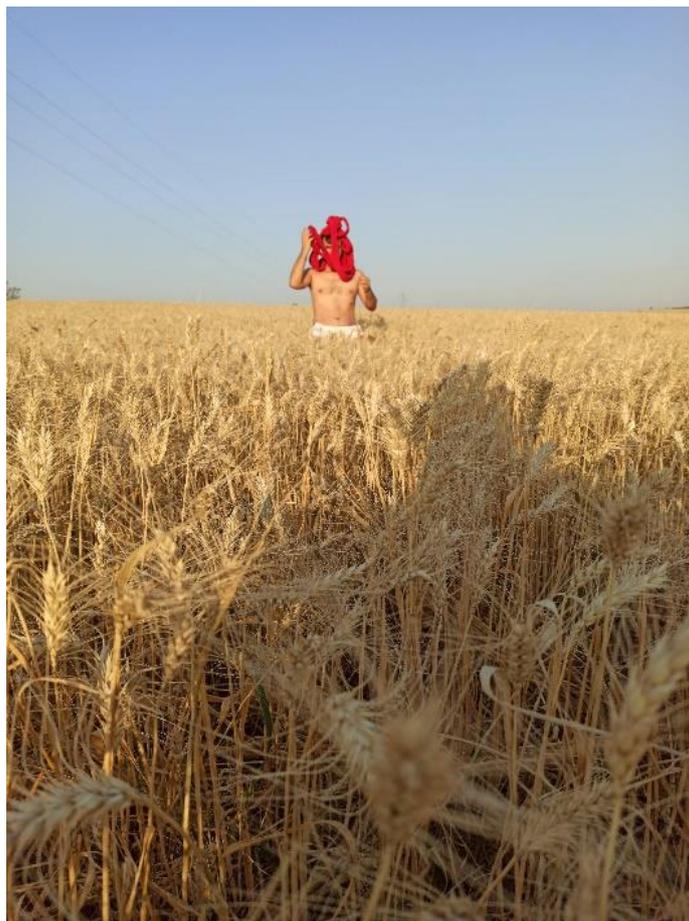
É por meio dessas lacunas que, nos objetos, encontro memórias e oralidades das indígenas, negras, comunidades autóctones, ciganas, caboclas, ribeirinhas, das mulheres originárias e por meio das escritas feministas de María Lugones (2014), Megg Rayara de Oliveira (2020), Nilma Lino Gomes (2017), de artistas e artesãs, entre outras, a possibilidade de abordar poéticas e narrativas decoloniais. É um exercício de construção/desconstrução e reconstrução daquilo que eu sou como pessoa, artista e arte-educador (Figura 81).

É como se eu desfizesse minha imagem e a remontasse, mas de um modo diferente, puxando novos fios, criando novos nós.

Figura 81 — Maddox, sem título, 2020, série ¼







Fonte: Acervo particular do artista¹²⁴

Minha tese inscreve-se na mira dessas reivindicações, fui cobrado pelas experiências docentes e artísticas na *arte e educação* a re/pensar as estéticas e as pedagogias por outras vias, outras lentes e epistemes. Meu trabalho, por estas páginas, apresenta um pequeno traço daquilo que estou tentando construir nesse jogo coletivo de vozes, imagens e diluições. Não é fácil desconstruir saberes que nos custam caro, as narrativas brancas circunscrevem minha existência e impulsionam minha corpa sempre em direção ao abismo da norma. Desterritorializar para outros territórios demanda um exercício intenso de pausas, de conflitos, de quedas.

Apresentei, aqui, algumas diluições poéticas, são proposições e projeções com elementos de outras culturas, com hackeamentos, intercâmbios. Entendo o *decolonizar o pensamento em arte e educação a partir das teorias decoloniais* e o *evidenciar a colonialidade no ensino de arte e na própria poética*

¹²⁴ *Fotoperformance* realizada pelo autor e selecionada para a Mostra Latino-Americana de Arte (MOLA). Disponível em: <https://www.molafurg.com/>.

e *construção artística* como longas, mas necessárias, reverberações acadêmicas, densas e complexas realizadas nos eixos deste trabalho. Não espero resolver o problema colonial na arte, seria muita arrogância, espero apontar possíveis saídas, poéticas, materialidades, diluições das noções das verdades colonizadoras a partir deste espaço precíval de liberdade criado por estas linhas.

O caminho é tenso, com fraturas, mas é nessa diluição do Eu (Figura 82) nas trincheiras que a decolonialidade habita, ganha força e pulsão.

Figura 82 — Maddox, “A diluição do Eu”, 2020

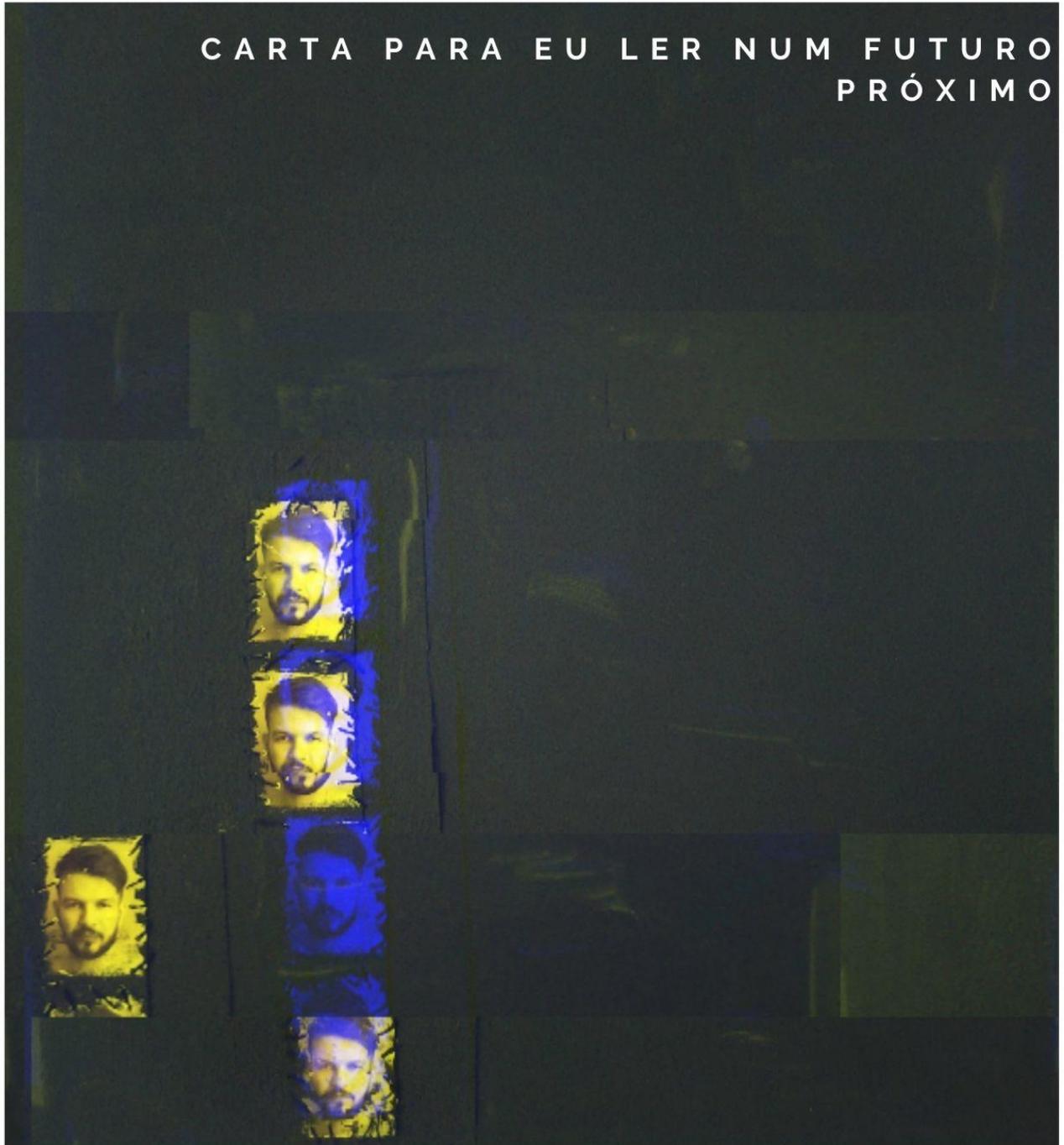


Fonte: Acervo particular do artista¹²⁵xs

¹²⁵ Fotografia produzida e editada pelo autor.

EPÍLOGO

CARTA PARA EU LER NUM FUTURO
PRÓXIMO



Epílogo: Carta para eu ler num futuro próximo¹²⁶

Fizeram-se, em seus pensamentos, alguns ecos nesses últimos quatro anos. Você mapeou e fecundou, ao mesmo tempo, vida e morte, numa sintonia destoante diante de todo o caos em que o mundo se lançou ou fora lançado. A existência pede acesso às memórias que você não tinha, não terá e, talvez, nesse campo de interditos, alguns *frames* de saberes outros, de um passado que construiu um futuro para você, sua identidade, sua viadice, sua brancura, seu deboche. Pode ser que resíduos de saberes ancestrais encontrem espaço em meio aos seus aprendizados euro/nortecêntricos.

Saiba que a morte é imprescindível no território colonialista de *Abya Yala*, ou América Latina. Apesar de um desejo desobediente pela vida, a morte é um fato e um fardo. Cá estamos nós, velando os corpos e homenageando suas memórias e seus espíritos, num movimento de ódio e busca por justiça na trincheira do sul do mundo latino.

Na lógica colonial, as pilhas de corpos nos insultam, sua morte é uma afronta à nossa ideia de força e liberdade, nos acionam o passado, o presente e o futuro como gestos de uma soma que não fecha os resultados. Uma soma falha. Lembra? Na escuridão das estradas rurais da fronteira do Paraná com a Argentina, na tríplice fronteira, sua mão agarrava a pele de sua mãe, que te protegia. Ali, éramos unas, forças motrizes de afeto, resistência e amor.

Sim, existe amor na trincheira, e esta outra soma é tão mais complexa quanto o cálculo do neoliberalismo, do fascismo, da hegemonia: cruzar nossos corpos e saberes com o ódio daqueles que insistem em nos destruir. Não há exílio no mundo para aquelas que são, como nós, indesejáveis. Mas lembre-se: ali, na escuridão das estradas — rurais, urbanas, religiosas, escolares, acadêmicas, artísticas... —, encontramos e criamos rotas de fuga, estas colidem nas encruzilhadas e lá acontecemos.

A fuga é o nosso oxigênio, mas não a nossa salvação; aliás, não estamos salvas, estamos mortas desde que nascemos, sempre na rota de

¹²⁶ Este texto compõe o desejo de lançar pistas de meu pensamento antes, durante e, quiçá, após a produção desta tese. São reflexões que nasceram entre um ponto, uma vírgula e o desespero de acordar no Brasil.

colisão com a brancura cisgênero euro/nortecêntrica, na mira, como alvos para o abate, à espera de alguém apertar ou acionar o gatilho, somos a massa que sustenta a chacina, a argamassa do projeto deles, e desde então foi assim.

Posso dizer que, após todos esses anos, *Abya Yala* existe em nossas ancestralidades, no gesto das tribos indígenas, nas teses, nas escritas, na arte e nos provérbios. Na realidade, esse pedaço de geografia ao Sul se lança a contragosto como América Latina e asfixia a nossa existência. Na falta de ar, nosso corpo pensa em escapar, a rebelião da matilha é a alternativa em meio à tensão.

No Brasil, a prática da descolonização é uma *fanfic*¹²⁷, o pós-colonial é uma ficção, não existe. Na *terra brasilis*, a ruptura corresponde a uma continuidade de um CISTema repetitivo, colonial. Não queremos, portanto, aquilo que é deles, queremos aquilo que é nosso e, nesses nós e emaranhados de existências, como em “Magia”, da artista negra Sônia Gomes (Figura 83), vamos atando e desatando as memórias, os arquivos que fecundam a vida neste finito de estilhaços e cacos.

Figura 83 — Sônia Gomes, “Magia”, costura, amarrações e tecidos diversos, 2014



Fonte: Página do Prêmio Pipa¹²⁸.

¹²⁷ Conceito destrinchado por Lua Lamberti e Eliane Maio (2021), no sentido de ser uma grande história que contaram e na qual a maioria das pessoas opta por acreditar.

¹²⁸ Fonte: <https://www.premiopipa.com/pag/sonia-gomes/>

Nossos corpos performam nas urgências¹²⁹, somos nascidas do parto de mães das trincheiras, fomos lançadas à vida entre fluxos de prazer e dor do estupro colonial; somos filhas do desejo de uma guerra que não é nossa, mas foi forjada para nós, e, na pilha de corpos, nossas partes, nosso sangue e nossos fluxos espalham-se e fecundam forças contra os malditos, aqueles que nos matam, mas não sabem que somos imortais; nossas ancestrais estão vivas no passado, nós estamos cá no presente e estaremos no futuro por meio das moléculas de nossa carne que contaminam este solo fértil e desejado.

A inexistência nos foi dada, e, por ela, a reflexão também emerge, pois nos coloca diante da captura de nossos reflexos, estes consumidos como um prato exótico e afrodisíaco. Desejamos que eles se engasguem com nosso radicalismo, recriaremos, com seu golfo, o adubo que nos fortifica, não cogitamos a salvação criada por eles, ela não é um desejo nosso. Eles nos monetizam, mas nós os levaremos à falência, saciaremos seu apetite, porque é por meio dessa maldita gula por poder que os explodiremos.

No território latino, nosso lugar de loquela também se lança no desejo do desmonte, pois até então só eles souberam falar, insistindo nas suas infraestruturas ontoepistemológicas enunciativas, nos seus malditos regimes de verdade. O mundo que conhecemos precisa ser abolido em todas as suas dimensões, porque suas falhas acessam nosso corpo constantemente e nos lançam sobre uma assimetria violenta de uma geografia neomercantil.

Somos produtos. Desobedientes de gênero nas latinidades integram a mercadoria que seduz a academia, a arte, as imagens..., estamos longe de um processo linear com eles. Servimos como um signo de responsabilidade social para outras camadas desejanter: “Olá! Nós somos inclusivas, temos aqui uma *gay*, uma *sapatona*, uma *travesti* e uma *preta*! Abrirão novas vagas para outras como vocês em breve!”.

¹²⁹ Eu escrevo urgências enquanto um conceito que parte de existências abjetas e contrassexuais, ou seja, pessoas desobedientes de gênero que forjam territórios para o nascimento de poéticas dissidentes, estas como potentes modos de se configurarem em linhas de fuga. As urgências causam fraturas nos dispositivos de controle e são geradoras de contradispositivos alegóricos, de modos de subjetivação e de nomadismos/trânsitos do corpo/pensamento (MADDOX, 2018).

A vitrine da arte, da academia e de todas as pessoas que nos usam como ponto de partida para o sucesso delas não me seduzem, muito pelo contrário, causam-me repulsa, porque ontem erámos a assombração nas ruas da cidade, os becos eram e são nossos lares, os bueiros nos serviam como lugar de encontro, mas, por hoje, até nossas amigas nos deram as costas, porque os aparatos mercantis tornam-se mais negociáveis do que o afeto que construímos juntas. Estamos à venda, a amizade está à venda, nossas subjetividades se somatizam como valores do mercado, e a anestesia que nos aplicaram evidencia o sucesso do projeto moderno-colonial extrativista.

É preciso atear fogo... e depois atear fogo no fogo, para garantir que é possível re-desfazer tudo isso num processo de imaginar a decolonização como, talvez, um combustível que entre em contato com este oxigênio tóxico e libere não somente calor e luz, mas a nós mesmas. O Estado opera numa *performance* violenta, não temos proteção, não existem políticas para nós, apenas resíduos de ideias que contemplem o capital. A ficção de poder é real desde que assentamos neste plano, quando nos insistem seus desejos e sonhos, quando desenham um *design* de vida que não é sobre nós, sobre liberdade, mas sim para a cisgeneridade branca euro/nortecêntrica.

Do lugar de sua brancura cis, o tempo tornou-se flexível, lento e aberto para que você aprendesse a dobrar o alfabeto em orações de privilégio. Você foi criado a partir da violência racial, de gênero e sexualidades, e, nesse *design* geográfico, o mapa de deslocamento de seu corpo bicha desviou-se das demarcações de raça, não porque elas não existam, mas sim porque está naturalizado seu branco Pantone 51-5 C¹³⁰ na sua pele, uma cor indefinida por nome, apenas catalogada em uma escala de acesso e dúvida, herdada dos escambos de raças.

¹³⁰ Número da minha cor de pele na tabela de cores Pantone. A empresa é responsável pela inovação de identificação, combinação e comunicação de cores.

REFERÊNCIAS

ACTION, Indigenous. **Repensando O Apocalipse: Um Manifesto Anti-Futurista Indígena**. 2020. Disponível em <https://www.glacedicoes.com/post/repensando-o-apocalipse-um-manifesto-anti-futurista-indigena-indigenous-action>. Acessado em 24 de jul de 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Durante a Conferência do Estoril. 2017. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acessado em 24 de jul de 2021.

ALVES, Míriam Cristiane; ALVES, Alcione Correa. **Epistemologias e metodologias negras, descoloniais e antirracistas**. -1. ed. - Porto Alegre: Rede UNIDA; 2020. (Série Pensamento Negro Descolonial).

ALELUIA, Mateus. **Cinco Sentidos**. Salvador: Selo Garimpo: 2010. Disco Sonoro.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

AMARAL, Tarsila. **O que será aquela coisa?** Entrevista publicada originalmente na revista Veja, 23 de fevereiro de 1972 - Edição 18. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2016/04/tarsila-do-amaral-ultima-entrevista.html>. Acessado em 15 de jan de 2020.

ANDRADE, Paula Deporte de. COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educ. rev.** [online]. 2017, vol.33, e157950. Epub June 22, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>. Acessado em 21 de mar de 2020.

ANGHIE, Antony. **Imperialism, sovereignty and the making of international law**. Cambridge, Cambridge University Press. 2008.

ARENDT, Hannah, **As origens do totalitarismo**. 2ª ed., Trad. Roberto Raposo, Lisboa: Dom Quixote. 2006.

ARMSTRONG, Karen. **Islam: a short history**. Nova York: Modern Library Chronicles, 2002.

ARRUDA, José Maria. **As miragens do barroco**. A cidade de Mariana, cenário do barroco mineiro. Recife: Nova Presença, 2004.

ÁVILA, Affonso. **Apresentação**. In: Barroco: teoria e análise. Affonso Ávila (org). São Paulo; Belo Horizonte: Perspectiva; Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração, 1997. p. 9-13.

AZEVEDO, Cecília e RAMINELLI, Ronald. História das Américas: Rio de Janeiro, RJ, Brasil: FGV Editora, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. "Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano". **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75304, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/381/38165536003/html/>. Acessado em 14 de mai de 2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** [online], n.11, 2013a, p. 89-117.

BALLESTRIN, Luciana. **Para transcender a colonialidade**. Entrevista de Luciana Ballestrin concedida ao ihuonline, Edição 431, 2013b. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5258-luciana-ballestrin>. Acessado em 28 de set de 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARNES, Bernadine. **Mannerism**. 2008. Disponível em https://web.archive.org/web/20081202030937/http://ca.encarta.msn.com/encyclopedia_761551767/Mannerism.html. Acessado em 03 de Ago de 2021.

BARRIO, Arthur. **Trouxas Ensanguentadas**, 1970. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/02/1741220-autor-reaviva-forca-de-artistas-contrarios-a-ditaduras-militares.shtml>. Acessado em 07 de fev de 2020.

BARROS, Maria Cândida D. M., BORGES, Luiz C., & MEIRA, Márcio. A língua geral como identidade construída. **Revista De Antropologia**. 39(1), 1996, p. 191-219. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111629>. Acessado em 14 de mai de 2020.

BENZIMENTOS, REZAS E ERVAS MEDICINAIS. **Reza para tirar enxaqueca**. [S. l.], 16 maio 2018. Facebook: Benzimentos, rezas e ervas medicinais. Disponível em: <https://www.facebook.com/2073087476348189/posts/reza-para-tirar-enxaqueca-material-paninho-branco-dobrado-em-nove-partescopo-ou-2076553402668263/>. Acesso em: 26 out. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; Melo, Dannilo Cesar Silva. **Karáí Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 4, 2018. p. 719-749, out./dez. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbep/v8n4/2237-2660-rbep-8-04-719.pdf> >. Acessado em: 14 out. 20.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. **Tiete, Tejo, Sena**: a obra de Paulo Prado. 1994. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, [SP. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270157>>. Acessado em: 07 out. 2020.

BOFF, Claudete. **A imaginária Guarani**: o acervo do museu das missões. Santo Ângelo/RS: EDIURI, 2005.

BORSANI, María Eugenia; "**Decolonial Contours**" em Datri, Edgardo (Coord.); Coexistência / Descolonização dos Direitos Humanos, Buenos Aires, Ed. Miño e Dávila, 2012. pp. 324- 338.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em 12 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acessado em 12 out. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069/1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasil, 2017. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5692** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1 e 2 grau, e dá outras providências. MEC, Ensino de 1 e 2 grau, 1971.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. **Outros fins que não a morte**. Plataforma Mote e Cereal Melodia. 2019 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PSIkSQ-3f10&t=207s>. Acessado em 19 set. 2021.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. **No antiquário eu negocie o tempo**, 2018. Disponível em https://castielvitorinobrasileiro.com/_foto_antiq. Acessado em 15 de out de 2020.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. Livro Catálogo **Eclipse**. 4H5H Media e OSUN Center for Human Rights and the Arts, 2021. Disponível em: <https://castielvitorinobrasileiro.com/eclipsebook> Acessado em 19 de set de 2021.

BRUSTOLIN, Dom Leomar Antônio. **Sob o Olhar de Guadalupe: sinais do Céu Sobre a Terra**. São Paulo: Paulus, 2020.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. Paulo Freire entre a Boniteza do Ato de Amar e a Boniteza do Ato de Educar. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra bonita na leitura do Mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 199-235.

CARVAJAL, Garza F. **Butterflies will burn: prosecuting sodomites in early modern Spain and Mexico**. Austin, University of Texas Press. 2003.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Os discursos biológicos na educação para os gêneros – as sexualidades – e as diferenças: aproximações e distanciamentos**. 242f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2018.

CARVALHO, Fabiana Aparecida, GONÇALVES, Cleberson Diego, MADDOX, & MAIO, Eliane Rose. A/r/tocartografias para decolonizar nossos sentidos sobre os corpos minoritários. **Diversidade e Educação**, 9 (Especial), p. 532–551. <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12662>, 2021. Acessado em 08 de Ago de 2021.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **A feia do banhado**. 2021. Disponível em: <https://medium.com/@facarvalho>. Acessado em 19 de set de 2021.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **(Des)pregamentos e táticas nos Cotidianos narrados por travestis: desalojamentos nos Espaços prisionais como modos de (r)existências**. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2018.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro. **São Sebastião**. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/pccasteleira/>. Acessado em 12 de jul de 2020.

CASTELLO, José. **Jorge Amado e o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago: **La hybris del punto cero**. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. 2007.

CASTRO, Susana. **O que é o feminismo decolonial?** Artigo originalmente publicado em Revista Cult a 05/10/2020, disponível em <https://www.buala.org/pt/a-ler/dossie-o-que-e-o-feminismo-decolonial>. Acessado em 18 de jun de 2021.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da invasão francesa até a chegada da Corte**. São Paulo: Zahar, 2004.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**, São Paulo: Veneta, 2020.

CHADWICK, Owen **The Reformation**. Middlesex: Penguin Books, revised edition, 1990.

COSTA, Mozart Alberto Bonazzi da. "A Talha Dourada na Antiga Província de São Paulo: exemplos de ornamentação barroca e rococó". In: TIRAPELI, Percival. **Arte Sacra Colonial: barroco memória viva**. São Paulo: UNESP, 2005, p. 60-81.

COUTINHO, Wilson. **Aproximações**, 1996. Disponível em http://miguelriobranco.com.br/portu/depo.asp?flg_Lingua=1. Acessado em 02 de julho de 2020.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum. 1989, p. 139-167.

CRIOLO. **Esquiva da Esgrima**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-1cl4nYIQqs>. Acessado em 13 de Ago de 2021.

CRUZ, Yhuri. **Monumento à voz de Anastácia**. Disponível em <http://yhuricruz.com/2019/06/04/monumento-a-voz-de-anastacia-2019/> Acesso em 7 de agosto de 2021.

DAVIS, Angela. **Women, race and class**. Nova York: Vintage Books, 1981.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 / tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DICIONÁRIOS Porto Editora – *naïf* no **Dicionário infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/naif>. Acessado em 05 de out de 2021.

DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 21-26.

DOURADO, Mecenas. **A conversão do gentio**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1958.

DU BOIS, W.E.B. **The Souls of Black Folk** [1903]. New York: Dover Publications, 1994.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad**. Quito: Abya- Yala. 1994.

ERIKSSON, Gunnar. Linnaeus the botanist. In: FRÄNGSMYR, Tore. (ed.) **Linnaeus: the man and his work**. Canton, MA: Science History Publications, 1994, p. 63-109.

ESCOBAR, Arturo. "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano". **Tabula Rasa**, núm. 1, Jan-dez, 2003 p. 51-86.

FABRIS, Annateresa. **Portinari, pintor social**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

FALCON, Francisco. José. C. La lucha por el control del Estado: administración y elites coloniales en Portugal y Brasil en el siglo XVIII. Las reformas del despotismo ilustrado y la sociedad colonial. In: TENDELER, (Org.). **Historia General de América Latina**. Paris: Ediciones UNESCO / Editorial Trotta, 2002, v. 4, p. 265-283.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUfba, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. de. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Florestan. "Notas sobre a educação na sociedade tupinambá". In: FERNANDES, Florestan (Org.). **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1975, p. 33-83.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERRO, Marc. **A colonização explicada a todos**. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

FIGUEIREDO, Ariosvaldo. **Enforcados: o índio em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONSECA, Annelise Nani da. BARBOSA, Ana Mae. Colonização e Ensino do Design. **DATJournal**. v.5 n.1, 2020, p. 220-243.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 2009.

FURLAN, Cássia Cristina. **Performances em jogo: (des)construindo experiências em gênero, sexualidade e identidades na prática com o rpg**. 279f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós Graduação em Educação - PPE, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina. **Parecer para qualificação de tese de doutorado a decolonização do pensamento em arte e arte e educação: uma revolução anticolonial**. 2020. No prelo.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAMBOA, Pablo. **La pintura apócrifa en el arte colonial, los doce ángeles de Sopó**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Sônia. **A vida renasce/ainda me levanto**. São Paulo, MAC – Niterói: MASP, 2018.

GÓMEZ, Pedro Pablo. **Estéticas Fronterizas**: diferencia colonial y opción estética decolonial. Bogotá: Universidad Distrital FJDC / Universidad Andina Simón Bolívar, 2015.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: A semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GONZAGA, Tomás Antônio. **Cartas Chilenas** [edição eletrônica]. São Paulo: DCL, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **O papel da mulher negra na sociedade brasileira**. Los Angeles: Spring Symposium the Political Economy of the Black World, 1969. Mimeo.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Tempo Brasileiro**: Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GROSFOGUEL, Ramón. “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”. **Tabula Rasa**, No. 4. 2012, p. 17-48.

GROSFOGUEL, Ramón, “From Postcolonial Studies to Decolonial Studies: Decolonizing Postcolonial Studies: A Preface”, **Review**, 29(2), 2006, p.141-142.

GRUZINSKI, Serge. **La guerra de las imágenes**: de Cristóbal Colón a “Blade Runner”. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**. Cartografías del Deseo, Ed. Traficantes de Sueños, Madrid, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, 1995, p. 7-41.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento Feminista hoje**: Sexualidades no sul global. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013

HORI, Daiara. **Daiara Tukano**. Site da 34ª Bienal de São Paulo, 2021. Disponível em: <http://34.bienal.org.br/artistas/8862>. Acessado em 03 de out de 2021.

HUR, Domenico Uhng; LACERDA JÚNIOR, Fernando. Ditadura e Insurgência na América Latina: Psicologia da libertação e Resistência Armada. **Revista: Ciência e Profissão**, v. 37, 2017, p. 28-43.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013.

JORGEN, Negro. Pintores Negros contribuição negra à arte brasileira. **Revista on-line Geledés**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pintores-negros-contribuicao-negra-a-arte-brasileira/>. Acessado em 05 de out de 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019a.

KILOMBA, Grada. “E sa história não foi contada corretamente, e se apenas algumas das suas personagens foram reveladas, como parte da narrativa, então talvez tenhamos uma história assombrada. E se a nossa história é assombrada pela violência cíclica precisamente porque não foi contada corretamente?” - Grada Kilomba, *Illusions Vol. III, Antigone*. New York, 24 de fev de 2019b. Instagram: @grada.kilomba Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLrCeM8H0aw/> Acesso em 10 de set de 2021.

KORSCH, Karl, 1886-1961. **Marxismo e filosofia**. Apresentação e tradução José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAMBERTI, Lua de Abreu, MAIO, Eliane Rose. **Reflexões acerca do pertencimento narrativo das dissidências no meio acadêmico**. Universidade Estadual de Maringá, 2021. No prelo.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. In: LANDER, Edgardo (Org.). **Colecione Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2000, p.9.

LANDER, Edgardo. **Marxismo, eurocentrismo y colonialismo**. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Comp.). **La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas**, Buenos Aires: CLACSO, 2006, p.7.

LATORRE, Guisella. Icons of Love and Devotion: Alma López's Art. **Feminist Studies**. Volume 34, n. 1/2, p. 131-150, The Chicana Studies Issue, Spring - Summer, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20459185?read-now=1&refreqid=excelsior%3Adcb34442>

093d2c34687095858452072&seq=3#page_scan_tab_contents. Acessado em 12 fev. de 2021.

LEAL, Dodi Tavares Borges. Fabulações travestis sobre o fim. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e021002, 2021. DOI: 10.20396/conce.v10i00.8664035.

LEAL, Dodi. **A arte travesti é a única estética pós-apocalíptica possível?** Pedagogias antiCIStêmicas da pandemia. Série Pandemia Crítica. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. Branquitude: a mais nítida face do racismo no Brasil e no mundo. In: CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. **1988- Branquitude** (livro eletrônico): dilema racial brasileiro / Willian Luiz da Conceição. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020, p.13-17.

LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. No Brasil, a coexistência do maneirismo e do barroco até o advento do neoclássico histórico. In: ÁVILA, Affonso. **Barroco, teoria e análise**. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 233-242.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, José Lezama. **A Expressão Americana**. Trad. Irlemar Chiampi. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORANDI, Ana María, **De Quimeras, Rebeliones y Utopias: la gesta del inca Pedro Bohorque**. Lima: Fondo Editorial de la PUC del Peru, 1997.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, no. 22, vol. 3, p. 935-952, 2014.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colômbia, No.9, p. 73-101, jul-dez, 2008.

MADDOX, Cleberson Diego Gonçalves. **A/R/Tografias urgentes na arte e educação forjando territórios dissidentes**. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20%20Cleberson%20Diego.pdf>. Acessado em 13 de out de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MARTÍNEZ, Ángel de Velasco. **Historia de España: La España de Fernando VII**. [S.l.]: Barcelona: Espasa. 1999.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1ª edição, São Paulo: Editora N-1, 2018.

MEMMI, ALBERT. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MESTRE, Marta. **Maria Auxiliadora: Adjetivo esdrúxulo**. MASP, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://martamestre.org/projects/maria-auxiliadora-adjetivo-esdruxulo-masp-sao-paulo-2018/> Acesso em 11 de set de 2021.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal. 2003a.

MIGNOLO Walter, **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003b, p. 09-130.

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

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. vol. 32 n° 94, 2017, p. 01-18.

MIGNOLO, Walter. “Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial” Traducción del artículo Geopolitics of knowledge and colonial difference. **The South Atlantic Quarterly**, ed. 101, 2002, p. 57-96.

MIGNOLO, Walter. **Decolonial Aisthesis and Other Options Related to Aesthetics**. Be.Bop. Black Europe Body Politics. Berlin. Alemanha, 2012.

MIGNOLO, Walter. VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017, s/p.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. **Sobre por que é necessário um feminismo decolonial: diferenciação, dominação co-constitutiva da modernidade ocidental**. São Paulo, MASP, 2020. Disponível em <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-Giqs0qaSQ1sxGwydl1C.pdf>. Acessado em 15 de jan de 2021.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. “Introducción”. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Eds.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Universidad del Cauca, 2014, p.13-40.

MORENO, Pedro Pablo Gómez. **Estéticas fronterizas: diferencia colonial y opción estética decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acessado em 16 de out. de 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Jaqueline. **Fase de Reparo**, 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/j.sil044/> Acessado em 15 de ago de 2020.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Dicionário de tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Global Editora, 2013.

NAZARETH, Paulo. **Antropologia do Negro I e II**, 2014. Disponível em: <https://revistadesvio.com/2020/06/07/a-permanencia-das-estruturas-parte-i/>. Acessado em 15 de set de 2020.

NEVES, Márcia Seabra. **Memórias das trincheiras: os animais na literatura da grande guerra**. Revista Desassossego, Ed. 19, 2018, p. 39-58.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** 1971. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5822294/mod_resource/content/1/Linda%20Nochlin_1971%20PORTUGUES.pdf. Acessado em 07 de Ago de 2021.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco - A ideologia do espaço da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O Diabo em Forma de Gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Queer Livros, Salvador –Bahia, 1 Ed. 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies**. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar: CODESRIA, 2004.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses**. University of Minnesota Press, Minneapolis, 2016.

PALERMO, Zulma. “Introducción – El arte latinoamericano em la encrucijada decolonial”. In: PALERMO, Zulma (Comp.). **Arte y estética em la encrucijada descolonial**. 1ª ed. Buenos Aires: Del signo, 2009, p.15-26.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAULINO, Rosana. **A permanência das Estruturas**. 2017. Disponível em: <<https://masp.org.br/acervo/obra/a-permanencia-das-estruturas>>. Acessado: 30 ago. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELAYO, Marcelino Menéndez. **Obras completas**. Orígenes de la novela, t. II, vol. 1-2, ed. ESCUDERO, Ana Luisa Baquero (coord.), Raquel Gutiérrez Sebastián et Borja Rodríguez Gutiérrez (ed.), Santander, Real Sociedad Menéndez Pelayo – Universidad de Cantabria, 2017.

PINHO, Osmundo. O Efeito do Sexo. **Cadernos Pagu** (23), 2004, p.?

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROFANA, Ventura. **Entrevista por Igor Furtado**, publicada em 28/05/2020 no site <https://www.identidadesmarginais.com/ventura-profana>. Acessado em 20 de Ago de 2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Edgardo Lander (comp.): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, CLACSO. 2005, p. 203-241.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Anuario mariateguiano**, Lima, 9.9, 1997, p. 113-21.

QUIJANO, Aníbal. “*La nueva heterogeneidad estructural de América Latina*”. In: SONNTAG, Heinz (ed.) **Nuevos temas, nuevos contenidos**. Caracas: UNESCO/Nueva Sociedad, 1988, p.89-119.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Colección Antologías, Buenos Aires, CLACSO. 2014, p. 285-327.

QUIJANO, Aníbal. “**Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine**” em **Amérique Latine: Démocratie et Exclusion** (Paris: L’Harmattan), 1994.

QUINTELLA, Pollyana. **Sallisa Rosa**: Caminhar bem, caminhar junto. 04 de Março de 2020, disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/231/sallisa-rosa>. Acessado em 25 de jul de 2021.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização**: a representação do índio de Caminha a Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RIBEIRO, Fábio de Oliveira. Cultura e Imperialismo. **Revista Criação**, São Paulo, 10 de nov. 2005. Disponível em: <http://www.revistacriacao.net/cultura.htm>. Acessado em 21 de dez. 2019.

RIBEIRO, Maria Izabel Branco. **A arte marajoara de Victor Brecheret**. Rio de Janeiro: Centro Cultural Correios, 2004.

ROSA, Vanessa Costa da. A primeira missa no Brasil sob o olhar do presente. **Comitê Brasileiro de História da Arte – CBHA**, 2016. Disponível em: http://www.cbha.art.br/coloquios/2016/anais/pdfs/4_vanessa%20costa.pdf. Acessado em 15 de Ago de 2021.

ROSALES, Harmonia. **Artistas Latinas**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: < <https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales>>. Acesso em: 15 de set de 2021.

ROSÁRIO. Arthur Bispo. s/d. **Manto Sagrado**. Disponível: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2018/09/20/obras-de-arthur-bispo-do-rosario-viram-patrimonio-cultural-do-pais.ghtml>. Acessado 15 set. 2020.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (Orgs.). **Diálogos Internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: PerSe, 2017, p.173-178.

RUNCIMAN, Steven. **Uma História das Cruzadas**. Kansas: Ed. A Imprensa Universitária, 1952.

SAAVEDRA, Carola. **O mundo desdobrável: ensaios para depois do fim**. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

SADE, Cristian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, 29 ago. 2013, p. 281-298.

SAHAGÚN, Bernardino de. **Historia General De Las Cosas De Nueva Espana**, Ciudad de Mexico: Diferencia, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Vol. 4. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito; In: SILVA, Luis Heron da (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais** Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes". **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46. Também publicado na revista *Novos Estudos Cebrap*, 79, 2007, p. 71-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Rafael José dos. O 'Étnico' e o 'Exótico': Notas Sobre a Representação Ocidental da Alteridade. **Revista Rosa dos Ventos**. 4 ed., outubro, 2013, p. 635-643.

SCHAAN, Denise Pahl. **A Linguagem Iconográfica da Cerâmica Marajoara: Um estudo da arte pré-histórica na Ilha de Marajó - Brasil (400-1300 AD)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. "Romantismo Tropical: A estetização da política e da cidadania numa instituição imperial brasileira". **Penélope**, nº 23, 2000, p. 109-127.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloísa Murgel. **O sol do Brasil: Nicolas-Antoine Taunay e as desventuras dos artistas franceses na corte de d. João**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Ana Lúcia da. **Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): a história da África e a cultura afrobrasileira**. 264f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. 2018. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Ana%20Lucia.pdf> Acessado em 21 de mar de 2021.

SILVA, Ana Lúcia da. Imigrações na América Latina em tempos de globalização e a mídia. **Tópicos Educacionais**. Recife, v. 26, n.1, p. 183-204, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/245667/3520> . Acessado em 12 de out de 2021.

SILVA, Daniel Marra da, REZENDE, Tânia Ferreira. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasura a normatividade da língua portuguesa. **Porto das Letras**, 4 (1), 2018, p. 174-202.

SILVA, Denise Ferreira da. Pensamento fractal. **PLURAL**. Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.27.1, jan./jul., 2020, p. 206-214.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOATO, Camila. **Resistência I**, 2017. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/camila-soato/>. Acessado em 05 de ago de 2020.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STUBS. Roberta Parpinelli. **A/r/tografia de um corpo-experiência**: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade. 276f. Tese de Doutorado Faculdade de Ciências e Letras de Assis Universidade Estadual Paulista. Assis, 2015.

SUESS, Paulo. **Cálice e Cuia**: crônicas de pastoral e política indigenista. Petrópolis/RJ: Vozes/CIMI, 1985.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.1, 1996, p.159-186.

TIRAPELI, Percival. **Barroco Memória Viva. Arte Sacra Colonial**. São Paulo: Ed. Unesp / Imprensa Oficial, 2005.

TOLEDO, Benedito Lima de. **Esplendor do Barroco Luso-brasileiro**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2012.

VELASQUEZ, Carolina. **Performances Fabulosas**. 2019. Disponível em: <https://www.carolinavelasquezarte.com/performances-fabulosas>. Acessado em 14 de ago de 2020.

VIANA, Gê. **“Sobreposição da história”**, 2020. Disponível em <https://www.premiopipa.com/ge-viana/>. Acessado em 08 de fev de 2020.

VILAR, Pierre. Movimientos nacionales de independencia y clases populares en América Latina.1976 In: VILAR, Pierre e CASTRO, Fidel. **Independencia y revolución en América Latina**. Barcelona, Editorial Anagrama.1976.

VILELA, Ana Laura Silva. A Dimensão Colonial Da Cidadania Na América Latina: Aportes Epistemológicos. **Sociologia, antropologia e cultura jurídicas I**. p. 213-229. [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFPB; coordenadores: Renata Ribeiro Rolim, Antonio Marcelo Cavalcanti Novaes, Leonel Severo Rocha – Florianópolis: CONPEDI, 2014.

VINGATIVA, Leona. **O nascimento da Vênus amazônica**, 2020. Disponível em <https://www.facebook.com/LeonaVOfficial>. Acessado em 12 de jan de 2020.

VITRA, Luana. **Mestiçagem**, 2017. Disponível em <https://www.instagram.com/cadeiadecorpo/>. Acessado em 10 de jan de 2020.

WALLERSTEIN, Immanuel. **The modern world-system I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century**. Academic Press, 1974.

ZAVALA, Iris M. La angustia y la búsqueda del hombre en la literatura. **Bulletin Hispanique**, tome 69, n°1-2, 1967, p. 302-304.

WALSH, Catherine. Introducción: (re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nómadas**, No. 26. 2007, p. 102-113.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Cidade: Editora Catherine Walsh. *Serie Pensamiento Decolonial*. Tomo I: 2013.

REFERENCIAS SUGERIDAS – I

ADELMAN, Miriam. **Travestis e Transexuais e os Outros: Identidade e Experiências de Vida**. Niterói: UFF, 2003.

ARGAN, Giulio Carlo. **Imagem e persuasão: ensaio sobre o barroco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BARBOSA, Bruno Cesar. “**Doidas e putas**”: usos das categorias travesti e transexual. *Sex., Salud Soc. (Rio J.)* [online], n.14, pp. 352-379. 2013.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BOAVENTURA, MARIA EUGENIA. **22 por 22 - A semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos**. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOZAL, V. (Coord.) **Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporâneas**. Madri: Visor, 1996. Vol. II, p. 191.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF,

1998. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2021.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do renascimento na Itália: um ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CANTON, Kátia. **Retrato da arte moderna**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

DAMISCH, H. História da arte. In: LE GOFF, J. *et al.* **A nova história**. Coimbra: Almedina, 1990, p. 68-70.

DE PAULO, Carlos Alberto Santos. **Movimento negro. Participação e institucionalidade: desafios para uma agenda pública** – (Dissertação de mestrado em Política Social) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Diante do tempo: História da arte e anacronismo do tempo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

EISEMBERG, Peter L. **A modernização sem mudança: a indústria açucareira em Pernambuco**, 1840-1910. Maia, João (Trad.). Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GARIN, Eugenio. **Ciência e vida civil no Renascimento italiano**. UNESP, 1996, pp. 7-18

GOMBRICH, Ernst Hans. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

INOJOSA, Joaquim. **A arte moderna/ O Brasil brasileiro**. Edição Fac-Similar. Rio de Janeiro. Livraria Editora Cátedra, 1984.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília. 2012. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/orienta%
c3%87%c3%95es_sobre_ide
ntidade_de_g%c3%8anero__conceitos_e_termos_-
_2%c2%aa_edi%c3%a7%c3%a3o.pdf?1355331649](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/orienta%c3%87%c3%95es_sobre_identidade_de_g%c3%8anero__conceitos_e_termos_-_2%c2%aa_edi%c3%a7%c3%a3o.pdf?1355331649) . Acesso em 10 de out de 2021.

MAMMI, Lorenzo (Org.). **Mario Pedrosa, Arte, Ensaio**. Volume I. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2015.

MCEVELLEY, T. **Art, contenu et mécontentement**. La théorie de l'art et la fin de l'histoire. Nîmes: Jacqueline Chambon, 1994, p. 122-124.

MICHEL, W. J. T. **What do Pictures Want? The Lives and Loves of Images**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Arte**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de iconologia**: temas humanísticos na arte do renascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

VASARI, Giorgio. **Vidas dos artistas**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WAZBORT, Leopold. **Aby Warburg**: História de Fantasmas para gente grande. São Paulo: Cia das Letras, 2015.