



A Globalização Requerida: Narrativas De(s) coloniais da Arte/Educação do Brasil-Mundo

The Globalization Required: De(s)colonial
Narratives of Art/Education in Brazil-World

Rita Luciana Berti Bredariolli

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, IA-UNESP
rluciana@uol.com.br

RESUMO

Podemos identificar na história da arte/educação brasileira, duas narrativas fundantes, as de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Ambas elaboradas, desde suas primeiras produções em atenção às articulações contextuais, entre “lugar” e “mundo”, entre o local e o global. Seus trabalhos nunca obedeceram fronteiras, geográficas ou epistêmicas. É desse caráter expansivo que trataremos aqui, dos aspectos globais e de(s)coloniais das obras dessas duas referências fulcrais aos campos da educação e da arte/educação, também, brasileiras. Expansão realizada tanto pela “fratura incurável do exílio”¹ quanto engendrada pela recepção transnacional dessas epistemologias. A narrativa de Freire será revisitada aqui pela recepção atualizada² na perspectiva do feminismo negro de bell hooks. A de Ana Mae Barbosa, pela leitura feita por Ramon Cabrera Salort sobre sua abordagem triangular. Delineando alguns dos conceitos fundamentais a essas elaborações, serão abordados aqui “uma outra globalização” como entendida por Milton Santos e o termo de(s) colonial não somente pela dimensão teórica de Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Catherine Walsh, mas também em sua dimensão poética pelas narrativas de Grada Kilomba, Rosana Paulino e Chimamanda Adiche.

Palavras-Chave: De(s)colonial; Arte; Educação; Brasil; Mundo

ABSTRACT

We can identify in the history of brazilian art/education, two foundational narratives, those of Paulo Freire and Ana Mae Barbosa. Both elaborate, from their first productions in attention to the contextual articulations, between “place” and “world”, between the local and the global. His works never obeyed boundaries, geographical or epistemic. It is from this expansive character that we will deal here with the global and colonial aspects of the works of these two central references to the fields of education and art/education, also brazilian. Expansion accomplished both by the “incurable fracture of exile” and engendered by the transnational reception of these epistemologies. Freire’s narrative will be revisited here by the up-to-date reception from the black feminism perspective of bell hooks. Ana Mae Barbosa through the reading of Ramon Cabrera Salort about her Abordagem Triangular. Delineating some of the fundamental concepts to these elaborations, will be approached here “another globalization” as understood by Milton Santos and the term de(s)colonial not only by the theoretical dimension of Walter Mignolo, Anibal Quijano and Catherine Walsh, but also in its dimension poetic by the narratives of Grada Kilomba, Rosana Paulino and Chimamanda Adiche.

Keywords: De(s)colonial; Art; Education; Brazil; World

1 Ao abordar certa tendência à romantização do exílio, Edward Said o define como “fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar”. Daí, uma “tristeza essencial” jamais superada (Said, 2001, p. 46).

2 Nesse caso, a palavra “atualizada” foi escolhida em relação ao conceito Aktualität de Walter Benjamin. De acordo com Jeanne Marie Gagnebin, esse seria oposto à concepção de atualidade como a repetição no presente de um valor eterno do passado. Em contrariedade a essa ideia, Benjamin teria retomado o termo Aktualität como o devir ato (Akt) de uma potência (GAGNEBIN, Jeanne Marie, 2014, 204). Esse é o sentido aqui entendido das leituras da obra de Paulo Freire realizadas por bell hooks e Catherine Walsh, assim como aquelas que fizeram Ramon Cabrera Salort e Imanol Aguirre das elaborações de Ana Mae Barbosa.

The more one is able to leave one's cultural home, the more easily is one able to judge it, and the whole world as well, with the spiritual detachment and generosity necessary for true vision. The more easily, too, does one assess oneself and alien cultures with the same combination of intimacy and distance.

Edward Said, 1979

Quanto mais somos capazes de deixar o nosso lar cultural, mais facilmente somos capazes de julgá-lo e também ao mundo inteiro, com o distanciamento espiritual e a *generosidade* necessários para a verdadeira visão. Mais facilmente, também, avaliamos a nós mesmos e as culturas alheias com a mesma combinação de intimidade e distância. Identidade [...] obviamente um repositório de experiências coletivas distintas, é finalmente uma construção

Edward Said, 2003

1. Por uma outra Globalização Requerida

O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas se for ajudado por uma conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica —e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia

Milton Santos, 2017

O mundo, imaginado veraz, seria antes uma fabulação imposta que utiliza da expansão de contextos “para consagrar um discurso único”. Os fundamentos dessas fabulações seriam a informação, cujo império sustenta-se pela produção

de imagens e do imaginário, a serviço de outro império, o do dinheiro, fundado na “economização e na monetarização da vida social e pessoal”.

Para escaparmos da crença na veracidade desse mundo, em oposição à “permanência de sua percepção enganosa”, precisaríamos reconhecer a presença de ao menos três mundos integrantes desse um só, cada um deles representando uma forma distinta de globalização. O primeiro, o “mundo tal como nos fazem vê-lo”; o segundo, o “mundo tal como ele é”; o terceiro, o “mundo como ele pode ser”. A esses, respectivamente, corresponderiam a globalização como fábula, como perversidade e possibilidade de “uma outra globalização”. Cada uma delas explicitada por Milton Santos (2017) na introdução de seu livro “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”.

Dessas nos interessa essa “outra globalização”, sem desconsiderar, no entanto, a complexidade referente a esse controverso conceito e aos fenômenos envolvidos por ele. Muito já foi dito sobre “globalização”, uma das facetas mais contestadas, contraditórias e críticas da vida contemporânea, como afirmado por Elizabeth Manley Delacruz (2009, p. X)³ e não há discordância quanto à necessidade do muito a se redizer na sua constante atualização crítica.

Da sua complexa constituição definida pela fabulação, perversidade e possibilidade, pelo di-

3 No texto *Globalization, Art and Education: Mapping the terrain*, Elizabeth Manley Delacruz expõe as controvérsias em torno desse conceito, apresentando dois entendimentos em oposição, conforme suas palavras: *Advocates celebrate globalization as the triumph of modernization, progress, innovation, and freedom throughout the world—linking these to the achievements of capitalism, democracy, technology, and Western ideology. Opponents decry globalization's oppressive neoliberal rationality and its resulting excesses, human suffering, social fragmentation, and devastation of entire ecosystems* (Delacruz, 2009, p. X).

zer de Milton Santos, optamos pelo “antídoto”⁴, pela enunciação de contrapartidas edificadas pelas mesmas bases que sustentam a fabulação e perversidade. Afinal constituem um mesmo mundo criado por incongruências, conflitos, violências, intolerâncias, opressões, resistências, resiliências, suas corrupções e cooptações. Mundo de crueldades e injustiças, determinado pelo grande deus capital, travestido de discursos moralizantes. Mas apesar disso, “apesar de tudo”⁵, do “sofrimento causado por essa subjetivação neoliberal”, práticas engendradas pelo trabalho da “imaginação política” (Dardot; Laval, 2016, p. 9), possibilitariam contrapartidas. E essas, ainda que vulneráveis à corrupção e cooptação, geram resistências essenciais, mesmo que imaginárias.

Chamamos de contrapartidas as ações integrantes e derivadas dessa “outra globalização”, como disse Milton Santos, essa globalização “mais humana”, sustentada pelas mesmas bases materiais que servem ao “grande capital” para a estruturação da “globalização perversa”. Fenômenos como “a enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes”, junto “aos progressos da informação, a ‘mistura’ de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu”, seriam dados empíricos que evidenciaríamos a possibilidade dessa “outra globalização”. Somariam-se a esses “a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, o que permite ainda maior dinamismo” a essa amálgama de

“pessoas e filosofias”, gerando uma “sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade”. Essas aglomerações, valorizadas como lugares de coabitação dinâmica, constituiriam as “bases de reconstrução e sobrevivência das relações locais”, proporcionando possibilidades de uso, ao serviço dessas comunidades, do “sistema técnico atual”. Incluída nesse conjunto de evidências, Milton Santos inclui, a emergência de uma “cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança”. Em dimensão teórica, identifica a “existência de uma universalidade empírica”, resultante da “experiência ordinária” de cada um de nós, que possibilitaria a percepção e a escrita de uma “nova história” operacionalizada por “categorias de uma história concreta” (Santos, 2017, pp. 20-21).

Da aglomeração de multiplicidades raciais, culturais e filosóficas, dinamizada pelas tecnologias informacionais, novos entendimentos locais sobre mundo e lugar seriam engendrados, “junto à elaboração de um novo ethos e de novas ideologias e novas crenças políticas, amparadas na ressureição da ideia e da prática da solidariedade” (Santos, 2017, p. 82), propiciando discursos críticos e propositivos, mesmo que ainda não elaborados de modo sistemático. Mesmo a precarização do trabalho poderia se tornar potencialidade de conscientização crítica, ao motivar a “expansão do trabalho livre, assegurando a seus portadores novas possibilidades de interpretação do mundo, do lugar e da respectiva posição de cada um, no mundo e no lugar”. Também a atuação da mídia é passível de reconversão, por, obrigatoriamente,

4 “Prefiro oferecer um antídoto”, disse Meredith Monk no documentário *Feminists: What were they thinking*, ao narrar a transformação de entendimento da função do artista, e por consequência, do sentido de seu trabalho.

5 Expressão tomada dos sentidos impressos por Georges Didi-Huberman especialmente em seu livro *Images Malgré tout* (2004). Pela recorrência deliberada e poética de uso, essa expressão firma o sentido de sobrevivência. Apesar de tudo, resiste-se, sobrevive-se.

ter que considerar a heterogeneidade de seu próprio “objeto de mercado”, as pessoas, deixando de “representar o senso comum imposto pelo pensamento único” (Santos, 2017, p. 81).

O processo de aquisição desse senso crítico e propositivo variaria a cada indivíduo, mantendo-se em desenvolvimento irregular. A “descoberta individual” seria já um “considerável passo à frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar”. Em sequência a essa penosa etapa estaria a “obtenção de uma visão sistêmica”, o que implicaria no entendimento de situações e causas como um todo articulado e interdependente, pertinentes a uma “rede dinâmica, estruturada, à escala do mundo e à escala dos lugares”.

Dessa “visão sistêmica”, as noções de mundo e lugar “se encontram, interpenetram e completam”, possibilitando “entender como cada lugar, mas também cada coisa, cada pessoa, cada relação dependem do mundo”. O que autorizaria uma “visão crítica da história na qual vivemos”, o que incluiria uma “apreciação filosófica” da nossa própria situação e função frente à comunidade, à nação, ao planeta (Santos, 2017, p. 82).

Esse processo em relação a tais condições promoveria a emergência de novos modelos econômicos, sociais e políticos que, “a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços”, nos conduziria à “realização de uma vida coletiva solidária”, a qual, “passando da escala do lugar à escala do planeta”, asseguraria “uma reforma do mundo, por intermédio de outra maneira de realizar a globalização” (Santos, 2017, p. 83), imediatamente possível pelas insurgentes contrapartidas à fabu-

lação e perversidade.

2. Bonitas Palavras

Descolonização.

Que palavra bonita.

Escrita em imagens.

Fotograma a Fotograma [...]

A descolonização foi um ato global.

Um ato de humanismo para o qual cada indivíduo foi convidado a participar.

Todos juntos na mesma sala, mulheres e homens, crianças e adultos de Norte a Sul falam uma linguagem virtual comum

[...]

Essas imagens em bruto quase desapareceram, fazendo-nos crer que isso nunca existiu.

Perguntas?

Grada Kilomba, Diane MacCarthy, 2013

“A descolonização foi um ato global”, disse Grada Kilomba no insurgente documentário-performance *Conakry* (2013) feito em colaboração por três mulheres artistas Filipa César, Grada Kilomba e Diana McCarty.

Conakry é uma recomposição de fragmentos de audiovisuais, realizado como recuperação e exposição de uma história até então quase perdida, uma narrativa silenciada pela grande narrativa de poder.

Um filme que narra parte da história de Guiné-Bissau por imagens criadas pela imaginação política de Flora Gomes, Sana Na N’Hada, Josefina Crato e José Columba Bolama, quatro jovens realizadores de cinema, motivados por outra imaginação política, a de Amílcar Cabral⁶, um dos líderes do movimento de descolonização da África continental. Cabral confiava na potência pedagógica

6 Cf. o artigo de Paulo Cunha e Catarina Laranjeiro, “Guiné-Bissau: do cinema de Estado ao cinema fora do Estado” In Rebeca. Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, vol 5, n. 2, jul-dez, 2016, pp. 1-23. Disponível em <<https://rebeca.socine.org.br/1/article/viewFile/373/227>> Acesso em 30 de novembro de 2018.

das imagens, do cinema e da arte como o narrou Grada Kilomba⁷. Apenas projetando imagens sobre lençóis em cada aldeia, em cada “lugar” como disse Milton Santos, já se tornaria possível a motivação para o entendimento do sentido efetivo do movimento descolonizador e a aprendizagem da “visão sistêmica”, reconhecendo as articulações estruturais entre “lugar” e “mundo”.

Conakry, foi criado pela articulação de imagens do Arquivo de Cinema de Guiné-Bissau, filmadas entre 1972 e 1980 por Flora Gomes, Sana Na N’Hada, Josefina Crato e José Columba Bolama, período que abarca tanto o movimento de lutas pela descolonização quanto a reconstrução de um lugar pós-independente. Esse material foi recolhido por Filipa César e Natxo Checa pouco depois do golpe de estado ocorrido nesse país em 12 de abril de 2012. Por anos havia sido guardado no Instituto Nacional do Cinema e do Audiovisual da Guiné-Bissau, fundado em 1977.

O mais urgente em relação a esse trabalho, para Grada Kilomba (2016a), era revelar uma história silenciada, dar a conhecer histórias. Histórias, nesse caso, que moveram ações reativas a processos coloniais sustentados pela violência, genocídio, opressão, ocupação, exploração, ainda permanentes, também como estruturas que definem sociedades atuais que ainda não experimentaram – ou estão iniciando por contrapartidas – processos de de(s)colonização. Histórias que raramente são contadas nos espaços institucionalizados dedicados à formação da maior parte da população. Descolonizar o conhecimento para

desmistificar e poder assim assumir posicionamentos. *Conakry* é um trabalho que expõe, pela revelação de silenciamento de histórias, os perigos de uma “história única” cerceadora, coercitiva, produtora e mantenedora de estereótipos. O trabalho dessas mulheres artistas mobilizam as relações entre lugar e mundo. Distribuem histórias que revelam a complexidade de contextos, perversamente apaziguadas pela consagração de um discurso unívoco, que homogeneiza povos e suas culturas, como forma opressiva de manutenção de domínios.

A elaboração e imposição de uma “história única” como instrumento de poder é explicitada poeticamente pela narradora de histórias Chiamanda Adichie, descrevendo por sua narrativa a criação de uma “história única”. Assim conta Chiamanda.

Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo *Igbo*, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. É um substantivo que livremente se traduz: “ser maior do que o outro”. Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. Como é contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com “em segundo lugar”. Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente.[...]

7 Conversa com Grada Kilomba durante programação “Episódios do sul – massa revoltante vol.2” realizada Goethe-Institut São Paulo em 11 de março de 2016. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dGgzqLuXVns>>.

Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem um história tornar-se a única história. [...] A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil (Adiche, 2010).

Pela recuperação dessa dignidade roubada e pela afirmação ao reconhecimento de nossa humanidade, a artista visual brasileira Rosana Paulino realiza seus trabalhos. Lugares construídos em delicadeza e contundência para a revelação de histórias que compõem as estruturas coloniais, racistas e sexistas que definem nosso Brasil-mundo. Entre outubro e dezembro de 2017, no Padrão dos Descobrimentos em Lisboa, Rosana Paulino, realiza a mostra “Atlântico Vermelho”. O título referia-se ao oceano tingindo de sangue pelo tráfico escravista, ligação entre Brasil e África, revelando todos os “malefícios e cicatrizes” que a escravização de pessoas deixou em ambos os países. O local que abrigava a exposição, também se revelava muito significativo, pois dele partiam as caravelas determinantes para tais vinculações. Realizar a exposição no Padrão dos Descobrimentos foi para Rosana Paulino um quase fechamento de círculo. Um dos trabalhos integrantes dessa mostra representava o anúncio e denúncia do mecanismo perverso da imposição de uma “história única”, fabulada como “natural”. Essa corroborada ainda pelo discurso da veracidade irrefutável da comprovação científica. Trata-se de um livro de artista intitulado “História Natural”.

História Natural com dois pontos de interrogação, por que essa história não é natural, essa história é forjada, a ciência nunca foi neutra, a ciência foi utilizada também como hierarquização e domínio dos povos [...] eu sempre penso essas costuras que ligam as obras sobre o tecido não como costuras, mas como suturas e quando eu coloco também essas suturas à vista, eu coloco aquilo que a sociedade, principalmente a sociedade brasileira escondeu durante tanto tempo que é a discussão sobre o preconceito racial, aquilo que se deu ao avesso, eu trago esse avesso que foi escondido durante tanto tempo. O tecido me permite várias possibilidades de trabalho, uma delas são as transparências, as sobreposições. Nós temos a impressão de uma moça, de uma jovem escravizada ...é um ser humano que está ali, ela teve uma história, ela teve uma família, ela teve gente junto com ela, ela amou, então quando eu coloco um coração por cima, eu consigo ver essa pessoa por baixo, eu devolvo essa humanidade a ela [...] como artista visual só consigo trabalhar com coisas que me incomodam. A minha intenção não é apontar caminhos, mas é levantar questões. O que é esse preconceito? Ele foi construído. Existe uma narrativa aí. Existe toda uma construção. Eu quero que as pessoas olhem, reflitam e pensem. Do onde vem isso? Isso não é natural das pessoas. Racismo, Xenofobia, esse estranhamento do outro não é natural. Não há nada de natural nessa história. Isso não é natural, isso é construído. Então queria que as pessoas pensassem que construção é essa e de onde ela vem (Paulino, 2017).

Ao sobrepor impressões, a de um coração sobre uma jovem escravizada, a devolução da dignidade e o reconhecimento de humanidade. A sobreposição de imagens como a sobreposição das camadas de histórias que definem nossa humanidade. Camadas de múltiplas narrativas, as quais, podemos dizer, configuram a “universalidade empírica” de Milton Santos. Universalidade composta de experiências ordinárias, camadas de discursos, ações, metáforas, sonhos, tempos e lugares interpenetrados que nos constituem como seres globais, pela relação do único com o múltiplo, do unitário com o coletivo, do lugar com

o mundo, do local com o global, engendrando “outras globalizações”, reveladas, por exemplo, em narrativas e ações de(s)colonizadoras como as de Milton Santos, Felipa César, Grada Kilomba, Diana McCarty, Flora Gomes, Sana Na N’Hada, Josefina Crato, José Columba Bolama, Amílcar Cabral, Chimamanda Adichie e Rosana Paulino, expostas até aqui.

Esse é o lugar pretendido, a revelação de narrativas de(s)coloniais, entendidas como contraparte reativa, responsiva, resistente e complementar aos mundos da fabulação e perversidade, aparições de uma “outra globalização”.

O jogo gráfico da palavra “de(s)coloniais”, não é incomum e foi reutilizado, nesse texto, como forma de preservação das elaborações argumentativas que justificam escolhas pelos prefixos “de” e “des”, provocando variações semânticas constituintes da história e significações desse conceito que define ações de contradição a processos de dominação. Também estão implicadas nessa escolha as variantes idiomáticas, por isso consideraremos, a tradução como parte do processo de variação conceitual. Além disso, faz parte também dessa complexidade semântica a diferença entre os termos colonização e colonialidade, bem como suas contrapartidas definidas pelos prefixos “de” e “des”, o que nos leva de volta ao nosso jogo gráfico.

Catherine Walsh (2009; 2013), por exemplo, opta pelo prefixo “de”, suprimindo deliberadamente o “s” como demarcação conceitual e não pela promoção de anglicismo. Assim como em português, o prefixo “des” em castelhano denota negação ou inversão de significado. Para Walsh, não há pretensão de simplesmente desarmar, des-

fazer ou reverter o colonial, como se seus padrões e marcas deixassem de existir. A intenção desse jogo linguístico é demonstrar que não há um estado nulo de colonialidade e sim posturas, posicionamentos, atitudes, horizontes e projetos de contínua resistência, transgressão, intervenção, insurgência e incisão. “Decolonial” denotaria um caminho de luta contínua no qual poderíamos identificar, tornar visível e ativar “lugares” de exterioridade e construções alternativas (Walsh, 2009, pp. 14-15; 2013, pp. 24-25)⁸.

Essa demarcação tão estrita pelo prefixo não é encontrada em textos de Walter Mignolo. Em *Estéticas Decoloniales* (Gómez; Mignolo, 2012), por exemplo, existe a indicação de indiferença quanto aos seus usos, sugerindo-os como sinônimos ao grafá-los pela conjunção explicativa “des-colonialidade (ou de-colonialidade)”⁹. Nesse caso, prefixo associado ao conceito “colonialidade”, ausente em

8 Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas (Walsh, 2009, pp. 14-15).

Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (Walsh, 2013, pp. 24-25).

9 El concepto que faltó en los usos anteriores de descolonización y poscolonialidad fue el concepto de colonialidad, el cual, naturalmente, invocó al de des-colonialidad (o de-colonialidad) (Gómez; Mignolo, 2012, p. 7).

usos anteriores do termo “descolonização”¹⁰.

Dois anos antes, em seu *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Mignolo, para além dos prefixos, reivindica a implicação contextual na utilização dos termos “descolonização” e “decolonialidade”, que podem se tornar permutáveis, sem desconsiderar no entanto, a distinção histórica entre a “de-colonização” política de África e Ásia entre 1947 e 1970, aproximadamente; a “de-colonização” epistêmica, sendo essa referida por Ramón Grosfoguel como “segunda decolonização” e por Catherine Walsh e Nelson Maldonado Torres como “decolonialidade”. Ainda de acordo com Walter Mignolo, há uma dupla vantagem pedagógica da “de-colonialidade” sobre a “descolonização”, pois, por um lado indica a tarefa de desvelamento e desmonte da “lógica da colonialidade” e por outro, denota um projeto e processo a serem distinguidos dos diversos significados atribuídos à “poscolonialidade” (Mignolo, 2010, p. 19)¹¹.

É possível notar nesses dois textos de Mignolo, uma atenção maior à circunscrição do termo “colonialidade” em sua diferenciação à “colonização”

10 Mignolo refere-se à história do termo “descolonização”, palavra-chave durante os 25 primeiros anos da Guerra Fria, junto a outras correlativas como “Terceiro Mundo”. Uso mantido, inclusive como referência a processos de liberação colonial, sendo eclipsado em final dos anos de 1970 pela ascensão de termos como pós-modernidade/ pós-modernismo e posteriormente, em meados dos anos de 1980 por pós-colonialidade/pós-colonialismo (Mignolo, 2012, p. 7).

11 Utilizo aqui “de-colonización” y “de-colonialidad” como permutables en ciertos contextos, pero teniendo presente la distinción histórica entre a) la de-colonización política en África y Asia, entre 1947 y 1970 aproximadamente y, b) la de-colonización epistémica. Ramón Grosfoguel ha descrito esta última como “segunda decolonización” y Catherine Walsh y Nelson Maldonado Torres se refieren a ella bajo el término de “decolonialidad”. La ventaja pedagógica de la de-colonialidad sobre decolonización es doble. Por un lado, nombra la tarea de desvelar y deshacer “la lógica de la colonialidad” y, por otro lado, nombra un proyecto y un proceso que deberían ser distinguidos de los diversos significados atribuidos a la “pos-colonialidad” (Mignolo, 2010, p. 19).

do que em determinar a distinção conceitual pela demarcação linguística. O termo “colonialidade” é abordado por Mignolo a partir das elaborações feitas por Anibal Quijano em seu texto *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* (1992)¹².

Quijano denomina “colonialidade cultural” o estabelecimento da cultura europeia em modelo cultural universal. Processo que teria definido o imaginário das culturas não-europeias, que dificilmente poderia existir e, sobretudo, se reproduzir fora dessas relações. Trata-se, de acordo com Quijano de um dos modos mais generalizados de dominação do mundo atual, e mesmo que seu “mundo atual” era o de fins de 1980 e início de 1990, não podemos dizer que deixou de ser. Quijano não menciona a contrapartida “decolonialidade” em seu texto, mas reivindica a “descolonização” como reconstituição epistêmica.

A ideia de totalidade naqueles fins de 1980 e inícios 1990 estaria sendo questionada na Europa por intelectuais de tendência “pós-modernista”. Ideia essa que era produto de uma modernidade também europeia. Ideia que levou ao reducionismo teórico e à noção metafísica de um “macro sujeito histórico”, associada a práticas políticas indesejáveis impulsionadas pelo sonho de racionalização total da sociedade. Mas, ainda segundo Quijano, não seria necessário recusar a ideia de uma totalidade e sim liberar a produção de conhecimento das amarras da racionalidade/modernidade europeias. E como forma de sustentar seu argumento recorre à cosmovisão de culturas outras, cuja produção sistemática de conhecimento

12 Walter Mignolo afirma em seu texto *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, que esse artigo de Anibal Quijano foi publicado duas vezes, a primeira em 1989 e a segunda em 1992 (Mignolo, 2010, p. 10).

está associada a uma ideia de totalidade, porém, considerando também o reconhecimento da heterogeneidade de toda realidade, de seu irreduzível caráter contraditório, da legitimidade e desejo pela diversidade dos componentes da realidade. Nesse sentido, a totalidade se sustenta pela heterogeneidade que implica a copresença e articulação das diversas “lógicas” históricas, e mesmo que adquirissem caráter hegemônico, não seriam tomadas como única, impedindo o reducionismo (Quijano, 1992, p. 19).

A revisão da ideia de totalidade faria parte desse processo de reconstituição epistêmica ou “descolonização” do conhecimento, como reafirmado por Mignolo (2010, p. 11). Se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, argumenta Mignolo, uma das tarefas mais urgentes é descolonizar o conhecimento (idem). Para Quijano, a crítica epistemológica é indispensável, mais que isso, urgente. E não se trata de negação, mas do desprendimento de vínculos com todo o poder não constituído pela decisão livre de pessoas livres.

A descolonização epistemológica abriria caminhos a uma nova comunicação intercultural, gerando um intercâmbio de experiências e significações que constituiriam a base de outra racionalidade que possa pretender alguma universalidade (Quijano, 1992, pp. 19-20), talvez como aquela “universalidade empírica” proposta por Milton Santos.

Nada seria menos racional para Quijano, que a pretensão de que a específica visão de uma etnia particular seja imposta como racionalidade universal. A liberação das relações interculturais do encarceramento da colonialidade engendraria

a liberdade pela escolha entre as diversas orientações culturais, e, sobretudo a liberdade para produzir, criticar, mudar e intercambiar cultura e sociedade. Situar o conhecimento em seu sentido de(s)colonial seria parte do processo de liberação social de todo o poder organizado como desigualdade, discriminação, exploração e dominação (Quijano, 1992, p. 20).

3. Narrativas De(s) coloniais da Arte/Educação do Brasil-Mundo

Qual conhecimento é reconhecido como tal?

E qual conhecimento não o é?

Qual conhecimento tem feito parte das agendas e currículos oficiais?

E qual conhecimento não faz parte de tais currículos?

A quem pertence este conhecimento?

Quem é reconhecido/a como alguém que tem conhecimento?

E quem não é?

Quem pode ensinar conhecimento?

Quem pode produzir conhecimento?

Quem pode performá-lo?

E quem não pode?

Grada Kilomba, 2016b

4. Cartas ao Mundo

Como homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido, outra não pode ser a minha posição

[...]

No fundo, numa educação como esta, o que se pretende é o exercício de uma reflexão crítica [...]

É tomar a cotidianeidade mesma em que se encontram, como objeto de sua análise, no sentido de desopacizá-la, alcançando assim, a pouco e pouco e na continuidade da prática, a razão de ser da própria maneira como estão sendo no mundo.

Paulo Freire, 1978

A preferência pela “experiência em pleno andamento” (Freire, 1978, p. 10) resultou a publicação de “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”. Coletânea de narrativas, escritas em correspondências, sobre o percurso de colaboração, desde 1975, ao trabalho de alfabetização de adultos da recém-independente Guiné-Bissau. Registros de um processo de(s)colonial.

Essas cartas são escritas de Genebra, um dos contextos de empréstimo (Freire, Faundez, 1985; Mazza, Spigolon, 2018) vivenciados por Paulo Freire como expatriado entre 1964, logo após o golpe civil-militar no Brasil, e 1980. Para Edward Said (2001), existe uma tendência nossa em obscurecer, pela romantização, a horrível violência do exílio produzida por seres humanos a outros seres humanos. Fundamental é redimensionar nosso imaginário pela atenção à expatriação como resultante da opressão, do cerceamento de liberdade, da fome, da morte, ocasionados pelos regimes totalitários, imperialismos e guerras. Milhões de pessoas são violentamente mutiladas quando arrancadas dos seus sustentos, dos seus entes queridos, dos seus lares, dos seus lugares. A produção intelectual criada por pessoas exiladas devolve a dignidade a uma condição gerada para sua negação. E é partindo dessas histórias que a necessidade de mapeamento de experiências para além dessa produção se torna evidente para o entendimento do exílio como “punição política contemporânea”. Necessário é deixar de lado os refúgios subjetivos e ampliar a dimensão dessas subjetividades em relação à “política de massas”. A essas subjetividades sobreviventes por terem seus nomes incrustados nas camadas mais su-

perficiais da história, devem ser somadas as “incontáveis massas para as quais foram criadas as agências da ONU”; os “camponeses refugiados sem perspectiva de voltar algum dia para casa, armados somente com um cartão de suprimentos e um número da agência”; os “anos de solidão miserável” que desconhecidos vietnamitas, argelinos, cambojanos, libaneses, senegaleses, peruanos passaram em Paris, a famosa capital dos “exilados cosmopolitas”. Junto aos que encontraram possibilidades de sobrevivência de suas narrativas, devemos integrar a existência daquelas “multidões sem esperança, a miséria das pessoas ‘sem documentos’ subitamente perdidas”, que foram “arrancadas de suas casas e levada às cutucadas, de ônibus ou a pé, para enclaves em outras regiões”. Experiências, “quase que por essência”, irrecuperáveis (Said, 2001, pp. 48-49).

Um dos problemas fundamentais do exilado, nas palavras de Paulo Freire, é a “tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante” a um contexto alheio. Uma experiência dramática de ambiguidade e contradição que deve ser enfrentada sob o cuidado de evitar o aniquilamento da existência por uma nostalgia limitadora. Vive-se, segundo Freire, a “tensão permanente, radicalmente existencial, histórica, entre o contexto de origem, deixado lá, e o contexto novo, de empréstimo, que o exilado ou exilada começa a ter, na saudade do seu contexto”. É uma existência permeada pela sensação ambígua de “liberdade, por haver escapado de algo que o ameaçava” e de sofrimento pelo “corte dramático em sua história”, que pode, dependendo das condições de sobrevivência, tornar-se profícua. Os contextos de exílio, para Paulo Freire, não representaram

“pura negatividade”. Suas circunstâncias permitiram a experimentação dessa dramática ruptura histórica como ensaio de “profunda criatividade” (Freire; Faundez, 1985).

Desse contexto contraditório, Cartas à Guiné-Bissau. Endereçadas ao mundo, seguiram seu curso histórico sendo encontradas por bell hooks no momento em que começava a “questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização” que ocorria nos Estados Unidos, sentindo-se “fortemente identificada com os camponeses marginalizados” e com seus “irmãos e irmãs negros”, seus “camaradas” da Guiné-Bissau. Encontro fundamental para uma pessoa que acabava de chegar à universidade trazendo sua experiência como mulher negra da zona rural do sul dos Estados Unidos.

Tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência, sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Uma frase isolada de Freire se tornou um mantra revolucionário para mim: ‘Não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde’ (hooks, 2013, p. 66)

Essa declaração de hooks faz parte de seu livro “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013), na qual explicita a obra de Paulo Freire como base para a criação da sua própria. Integra especificamente o capítulo desse seu livro dedicado a essa relação fundante, escrito em forma de entrevista como o foi “Por uma Pedagogia da Pergunta”(1985), citado por hooks nesse mesmo capítulo denominado “Paulo Freire” (2013, pp. 65-82).

A insistência de Freire na educação como prática da liberdade teria a motivado à criação de estratégias para que tornasse suas aulas, lugares mobilizadores para o que era chamado de “conscientização”, conceito de Freire traduzido por hooks como “consciência e engajamento críticos”, ideia da qual derivava o entendimento de todos os integrantes desse processo, estudantes e docentes, como partícipes ativos e não “consumidores passivos”. Algo elaborado ao encontro da concepção dos processos de construção de conhecimento como um trabalho coletivo, pelo qual todos os implicados nessa coletividade, voltam o seu trabalho para ações e reflexões sobre o mundo com o intento de modificá-lo (hooks, 2013, p.26). De sua experiência como partícipe desse processo junto com Paulo Freire, levou a convicção de que uma prática pedagógica pode ser exercida sem o reforço de sistemas de dominação (hooks, 2013, p.31).

Paulo Freire foi o primeiro contato de bell hooks com a pedagogia crítica, tornando-se uma de suas principais referências, pela identificação do entendimento da potência libertadora do aprendizado na obra de Freire. E, já, engajada na teoria feminista, não teve problemas quanto a ler a obra de Freire por essa perspectiva crítica (hooks, 2013, p.15). As pedagogias crítica, feminista e anticolonialista, como, e, inevitavelmente, as suas inter-relações formam a base das práticas pedagógicas de bell hooks (hooks, 2013, p.20).

Sendo uma ativista da teoria feminista, especialmente dedicada ao feminismo negro, bell hooks não desconsidera o caráter sexista da linguagem da obra de Paulo Freire, antes a situa em debate no capítulo a ele dedicado:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo como que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do Terceiro Mundo, como Fanon, Memmi, etc..) constrói um paradigma falocêntrico da libertação – onde a liberdade e a experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. Isso é sempre motivo de angústia para mim, pois representa um ponto cego na visão de homens que tem uma percepção profunda. Por outro lado, não quero em nenhuma hipótese, que a crítica desse ponto cego eclipse a capacidade de qualquer pessoa (e particularmente das feministas) de aprender com as percepções. É por isso que é difícil para mim falar sobre o sexismo na obra de Freire; é difícil encontrar uma linguagem que permita estruturar uma crítica e ao mesmo tempo continue reconhecendo tudo o que é valioso e respeitado na obra (hooks, 2013, pp. 69-70).

Há ainda muito de libertador na obra de Freire, apesar do sexismo da sua linguagem. E não há que se desculpar por ele, afirma hooks, pois o próprio paradigma epistemológico freireano acolhe a crítica a essa falha, o que não significa rejeição. A força para a realização de uma crítica construtiva ao trabalho de Paulo Freire viria, de acordo com hooks, de seus fundamentos feministas, evitando a absorção passiva de uma “visão de mundo apresentada”. O paradigma libertador, vinculado à educação popular e à alfabetização, mantém, para hooks, a força da obra de Freire, intensificada pela relação com as memórias de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogas críticas proporcionando paradigmas educacionais libertadores. Essas vinculações tornavam maior a sua identificação com textos de Freire do que com alguns textos feministas¹³.

13 bell hooks cita nesse momento de seu texto dois títulos: *The Feminine Mystique* e *Born Female*. Exemplos da necessidade de intensificação de discussões sobre a interferência da classe social nos modos de percepção de realidade nos Estados Unidos, notável na constituição do campo teórico feminista que refletia um “certo tipo de sensibilidade burguesa branca” (Hooks, 2013, p. 73)

Para hooks, existe uma convergência entre o trabalho de Paulo Freire e a pedagogia feminista. E especialmente vincula o desenvolvimento de sua obra teórica feminista e de crítica social, ao entremeado do pensamento freireano e uma “pedagogia vivida” evocada de sua memória sobre seu encontro com a prática de professoras e professores negros que se dedicavam a preparar crianças e jovens ao enfrentamento do racismo e supremacia branca. Pessoas que provocaram “profundo impacto” em seu modo de pensar a “arte” e a “prática” de ensinar. Essas mulheres negras não defendiam abertamente o feminismo (se é que conheciam a palavra), mas o próprio fato de insistirem na excelência acadêmica e no pensamento crítico e aberto para as negras jovens era uma prática antissexista” (hooks, 2013, p. 74).

Sobre interferências diretas de Freire em seu trabalho, hooks cita *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, uma manifestação concreta de sua luta para se redimensionar como sujeito de resistência. Os escritos de Freire teriam contribuído para que bell hooks pudesse situar a política do racismo estadunidense em um contexto global, o que proporcionou o entendimento da vinculação de sua luta com a de outras pessoas negras que “lutavam em toda a parte para descolonizar, transformar a sociedade”. Mais do que os textos do feminismo branco e burguês, os textos de Paulo Freire, apresentavam o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm que carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos)

(hooks, 2013, p. 75).

Essa leitura da obra freireana teria confirmado o desejo de hooks em “trabalhar a partir de uma compreensão vivida das vidas de mulheres negras pobres”, criando uma radical ruptura epistêmica que afirma a experiência de homens e mulheres negras como possibilidade de maior conhecimento sobre as mulheres em geral do que “uma análise que enfoca primeiro, sobretudo e sempre as mulheres que moram em locais privilegiados” Daí a importância de Cartas à Guiné-Bissau ao trabalho de hooks, por se tratar, segundo a autora, de um “exemplo crucial” da forma de abordagem de um “pensador crítico privilegiado” sobre a partilha de conhecimentos e recursos a pessoas em condições de desprivilegio (hooks, 2013, p. 76).

A experiência de exílio narrada em “Por uma Pedagogia da Pergunta”, foi para hooks uma contribuição às suas reflexões críticas sobre o povo negro e a expatriação. bell hooks reconhece nesse livro, a qualidade do diálogo que o estrutura, como um gesto de amor, esse, certo amor pelo mundo, pela vida requerido por Freire ao longo de sua obra, outra identificação manifesta (hooks, 2013, pp. 81-82).

Para hooks, o processo de descolonização estaria vinculado ao processo de “conscientização”, como descrito por Freire, pois, em seu entendimento global das lutas de libertação, a enfatiza como um fundamental estágio inicial da transformação, momento em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmos e sobre nossa identidade diante de circunstâncias políticas (hooks, 2013, p. 67).

5. Tópicos Utópicos

A teoria do reconhecimento que sustenta as persistentes pós-utopias pós-colonialistas de nosso tempo se configuram no *Terceiro Espaço* de Homi Bhabha, no combate à estereotipia cultural de Edward Said, na alteridade secundária de Sanford Budick, nas políticas de reconhecimento das minorias sugerida por Charles Taylor e Susan Wolf, na defesa do sincretismo visual empreendida por Moshe Barasch, nas libertárias abordagens da cultura como um *quilt* bem desenhado de Lucy Lippard, e em muitas outras elucubrações de teóricos da cultura engajados nos movimento pós-colonialistas, principalmente na Austrália e na Índia.

Ana Mae Barbosa, 1998

Esse processo de tomada de “consciência do que somos e de como é o que nos rodeia”, constituiria o sentido de “conhecer” para Paulo Freire, o mesmo assumido por Ana Mae Barbosa em dívida a Freire (Aguirre, 2009, XVII).

A “Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação do local”, escreve Ana Mae Barbosa (1998, p. 13). Esse texto, escrito em 1992, é um dos Tópicos Utópicos, reunidos em livro publicado no ano de 1998. Tópicos que não mais tratavam de “utopias esperanças”, mas de outras tramadas de ideologia e imaginação. Algo próximo - se não o mesmo em outras formações - ao conceito de utopia exposto por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido, como a

unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e Denúncia não são palavras vazias, mas compromisso histórico (Freire, 1987, p. 73).

Em comprometimento com a história, assim como todos os seus trabalhos, “Tópicos Utópi-

cos” foi dedicado ao respeito à diversidade nutrido do interesse pelas manifestações estéticas das minorias e pela ideia de arte como produção cultural relacionada aos seus contextos. O “universalismo dos códigos hegemônicos” é denúncia questionada e a pluralidade cultural é anunciada como “princípio articulador do conhecimento” (Barbosa, 1998, p. 11). Somente uma “educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática”. O “pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo”, denuncia, não configuravam uma preocupação das instituições, dos historiadores da arte, dos curadores ou artistas, em geral, os quais tomavam como válidos apenas os códigos hegemônicos eurocêntricos ou norte-americanos (Barbosa, 1998, p.80).

Tópicos Utópicos revela, mais uma vez a fecunda capacidade de atualização¹⁴ de Ana Mae Barbosa. Capacidade impulsionada pelo posicionamento ético de se dispor a revisões críticas sobre o próprio trabalho e de mantê-lo em relação às condições reais de sua existência, entendendo-o, portanto, imerso em um processo histórico. Essa disposição ao atual e à atualização torna sua obra, um “organismo vivo” como disse Imanol Aguirre, “disposto sempre à adaptação às circunstâncias em mudança, à busca de maior eficiência nas soluções que formula e ao diálogo com novas visões que emergem sobre a educação artística em outros lugares” (Aguirre, 2009, p. XVIII). Ana Mae Barbosa torna seu próprio trabalho, no caso, a sistematização de uma epistemologia da arte, então denominada Proposta Triangular, um tópico a ser considerado em avaliação crítica e atualizado sob perspectiva “pós-colonialista” (Barbosa, 1998,

pp. 30-51).

Essa permeabilidade ao processo histórico, e o reconhecimento “da natureza incompleta ou silenciada do modo de praticar e construir um sentido dominante de fazer história da arte”, aproximaria o pensamento de Ana Mae Barbosa aos de vertentes decoloniais, segundo Ramon Cabrera Salort (2017, p. 182).

Sua sistematização epistemológica, nomeada inicialmente, metodologia, depois Proposta e finalmente Abordagem Triangular, integraria, de acordo com Salort, ideias correspondentes a uma “episteme latino-americana para Ciências Sociais”, como por exemplo,

a ideia de liberação através da práxis, que supõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que leva à desnaturalização das formas canônicas de aprender construir-se no mundo; a redefinição do rol de investigador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e portanto a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor de conhecimento; o caráter histórico, indeterminado, indefinido, não acabado e relativo do conhecimento; a multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica; a perspectiva da dependência e logo, da resistência; a tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer (Salort, 2017, p. 183)¹⁵.

A Abordagem Triangular tornou-se uma referência fundante para a arte/educação brasileira, provocando uma mudança significativa no modo de entender e praticar a construção do ensino e aprendizagem da arte, pela articulação interde-

¹⁵ la idea de liberación a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender construir-ser en el mundo; la redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento; el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento; la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica; la perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia; la tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.

¹⁴ Cf. nota 2.

pendente entre produção, leitura e contextualização.

Ramon Cabrera Salort, de sua análise sobre essa fundação do campo artístico/educacional brasileiro, releva como um valor, sua emergência da prática; de uma prática cultural e educativa, firmada teoricamente, mas revitalizada em sua concreção social. Seu reconhecimento sobre o enraizamento cultural de sua prática seria devido à sua proximidade com o pensamento de Paulo Freire (Idem). Desse entendimento, identificaria sua Abordagem Triangular como derivação de uma dupla triangulação, a primeira de caráter epistemológico, ao conceber o processo de ensino e aprendizagem integrado pelas três ações fundamentais sensíveis-inteligíveis: a criação ou produção, o fazer; a leitura de imagens; e a contextualização. A segunda triangulação estaria relacionada aos três referenciais epistemológicos fundamentais à essa sistematização, que teriam sido “deglutidos” em interpretação reflexivo-crítica, *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de *Apreciación Estética DBAE Discipline Based Art Education* (Idem).

A “deglutição”, evocada recorrentemente por Ana Mae Barbosa, estaria, segundo Salort, presente em práticas artísticas contemporâneas que experimentam a superação de seus próprios limites, expandindo-se até as práticas mais comuns e triviais ou mais abertamente políticas e subversivas, distante do próprio discurso instaurador e legitimador da arte. Assim se caracterizaria também o sistema epistemológico elaborado por Ana Mae Barbosa. A Abordagem Triangular alargaria o seu campo de atuação ao incluir os variados componentes da cultura visual como

algo a ser valorizado e trabalhado com o mesmo rigor crítico que qualquer produção validada como artística e tradicionalmente permitida em contextos de ensino e aprendizagem da arte. A reivindicação da copresença da arte e da cultura visual, justificada pela necessidade de combate da colonização do pensamento e comportamentos, seria mais uma evidência do caráter “decolonial” dessa abordagem (Salort, 2017, p. 184).

Como já foi dito, as três ações sensíveis-inteligíveis constituintes dessa epistemologia fundante elaborada por Ana Mae Barbosa são interdependentes. A produção realizada em articulação com a leitura e a contextualização, torna-se resultado de uma preparação, de um processo de alfabetização cultural, no qual estão envolvidos de forma indissolúvel, e em ativação recíproca, o exercício intelectual e sensível, a teoria e a prática, constituindo um complexo e ativo mobilizador de capacidades e competências cognitivo/afetivas (Idem).

A leitura é assumida como interpretação cultural em consonância à concepção freireana de “ler a palavra mundo”. Daí a radical relação entre leitura e contexto. Situar a obra em contexto é propiciar a produção de um campo de sentido decodificável e de uma poética pessoal do decodificador, fazendo com que a leitura opere como questionamento, busca, descoberta, desenvolvimento da capacidade crítica e não apenas como ampliação de informações. A leitura se converte em ato de significação, como comprometimento, como apropriação cognitiva/afetiva, pela qual se estabelece um diálogo com o “tu” da obra visual (Salort, 2017, p. 185).

Nesse processo, a função da contextualização é a de estabelecer relações, o reconhecimento

dos componentes históricos, sociológicos, antropológicos, multiculturais, ecológicos, constituindo um fundamento de interdisciplinaridade, gerando uma cognição situada, construída socialmente por sujeitos e para eles significativa.

A articulação estabelecida pela interdependência não pressupõe hierarquia, nem separação, caso contrário sua estrutura epistêmica seria afetada na sua complexidade caracterizada pela urdidura. Algo associado por Ramon Cabrera Salort, ao qualitativo híbrido da cultura latino-americana, como exposta por Garcia Canclini.

Porém, Salort identifica a contextualização como dinamizadora dessa estrutura sistêmica. Para o pensamento “decolonial”, de acordo com o autor, a contextualização alcançaria uma dupla dimensão, a epistêmica e a histórica, assim como no trabalho de Ana Mae Barbosa. A epistêmica por incidir nos modos de saber, de conhecer, e, histórica, porque nos identificamos e definimos a partir da Europa. Daí a denominação dominante de “América pré-colombiana”, enquanto o correto seria América antiga, já que nossos povos originários tiveram também sua antiguidade, de distinta natureza e composição que da do Ocidente.

Para o pensamento decolonial resulta seminal destacar que a primeira descolonização (iniciada no séc. XIX pelas colônias espanholas e seguida no séc. XX pelas colônias inglesas e francesas) foi incompleta, já que se limitou à independência jurídico-política das periferias. A segunda descolonização – a qual se alude com a categoria *decolonialidade* – remete às múltiplas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que a primeira descolonização deixou intactas e que a decolonialidade encaminha aos processos mediante os quais aqueles que não aceitam a dominação e controle não só trabalham para desprender-se da colonialidade, como também para construir modelos não manipuláveis e controláveis por essa

matriz (Salort, 2017, p. 187).

Pela relação com a pedagogia crítica e libertadora, segundo Salort, a Abordagem Triangular pode ser assumida por qualquer discurso simbólico, atingindo o registro mais extensivo do sensível por conferir atenção e considerar os contextos próprios dos quais confluem nossa pluriculturalidade. Nesse sentido o contexto é compreendido tanto em sua acepção territorial, histórica e epistêmica.

Ramon Cabrera Salort termina sua leitura da epistemologia sistematizada por Ana Mae Barbosa, afirmando tratar-se de uma “excelente ferramenta” para fazer com que ultrapassemos o “muro da mansidão, dos olhares complacentes, do pensamento domesticado, dos sentidos entorpecidos e compartimentados”, desvelando novos modos de estar e perceber o mundo, a partir de uma “realidade que se mostre própria” (Salort, 2017, p. 190).

6. Do Lugar-Mundo

O mundo aparece como primeira totalidade, empiricizada por intermédio das redes.

É a grande novidade do nosso tempo, essa produção de uma totalidade não apenas concreta, mas, também, empírica.

A segunda totalidade é o território, um país e um Estado – uma formação socioespacial -, totalidade resultante de um contrato e limitada por fronteiras. Mas a mundialização das redes enfraquece as fronteiras e compromete o contrato, mesmo se ainda restam aos Estados numerosas formas de regulação e controle das redes.

O lugar é a terceira totalidade, onde fragmentos da rede ganham uma dimensão única e socialmente concreta, graças a ocorrência, na contiguidade, de fenômenos sociais agregados, baseados num acontecer solidário, que é fruto da diversidade e num acontecer repetitivo, que não exclui a surpresa.

Criadas no inconformismo a contextos de dominação, as narrativas fundantes de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa podem ser entendidas como ações de contrapartida à fabulação e perversidade em busca da criação de outros mundos possíveis. Pautadas pela insistência em um conhecimento como tomada de consciência de nossos lugares em sua interdependência sistêmica com o mundo, essas narrativas provocaram – e ainda provocam – expansões territoriais, não somente geográficas, mas, sobretudo, epistêmicas, coadunadas a processos de(s)coloniais.

Narrativas atualizadas por leituras e práticas. No mês de Abril de 2019, por exemplo, será realizado no Brasil, mais especificamente em São Paulo, em uma colaboração entre o SESC São Paulo, o INSEA, CLEA, FAEB e EAV/ANPAP, o congresso “Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero”, idealizado por Ana Mae Barbosa, reafirmação seu comprometimento com a história, ao, insistentemente, situar nosso lugar em relação atualizada ao mundo.

Essa sua iniciativa integra um movimento de(s) colonial que vem se intensificando no Brasil, pela força de movimentos sociais e institucionais como, por exemplo, o trabalho realizado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, localizada na cidade de São Paulo, dentre outras. Por políticas públicas como a promulgação da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira nas instituições de educação básica e superior e da lei 11.645 de 10 de março de 2008, que a modifica ao incluir também como obrigató-

rio o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Mesmo com as dificuldades de sua implementação, essas leis provocaram alterações nos contextos educacionais e materiais que servem de apoio didático e paradidático, revolvendo conteúdos coloniais. E pelo esforço de pessoas que insistem em não se conformar com fabulações e perversidades, definindo seus trabalhos¹⁶ como contrapartidas em intenção ao “mundo como ele pode ser”, à possibilidade de “uma outra globalização”, apesar de tudo, apesar do que ainda está

¹⁶ No campo acadêmico, trabalhos de pesquisa nesse sentido, tanto em nível de pós-graduação como graduação, vêm se proliferando em âmbito nacional. Especificamente, em relação aos territórios da arte/educação não é diferente. Pesquisas vêm sendo desenvolvidas na fricção crítica com modos de produzir, ler e contextualizar arte, apresentando outras formas de entendimentos e práticas da arte/educação. Trabalhos como o de Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos sobre os desafios de implementação dos conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico e superior. Uma dissertação crítica, cujo teor é sintetizado pelo título “Lei 10.639/2003: revendo paradigmas na arte/educação”. Outra produção a ser citada é a de Mirella Aparecida Santos Maria. Em sua dissertação, intitulada “Transgredir para educar: das “Mulatas” de Di Cavalcanti às propostas pedagógicas engajada e decolonial”, aborda a representação da mulher negra na produção artística brasileira em perspectiva crítica feminista e antirracista. Também a pesquisa de Vanessa Pereira do Nascimento sobre práticas artístico/educacionais voltadas ao entendimento crítico das produções midiáticas contemporâneas. Contra a dominação e controle cultural infligidos à cultura surda, Andreza Nunes Real da Cruz realiza uma pesquisa sobre a sua própria prática docente, indicando vias possíveis para essa de(s)colinialidade. Lindo processo grafado pelo título “Aula de arte com surdos: criando uma prática de ensino”. Sua grafia original era composta com um “para”, sobreposto por um “X” e por um “com”, escrito à mão. Significativa imagem de um processo revisionista, pelo qual também passou Gloria Cristina Vara ao realizar uma pesquisa em busca do desenvolvimento de autonomia dos estudantes em relação aos seus próprios processos de criação. Andreza e Gloria desenvolveram suas pesquisas como integrantes do Prof-Artes, um programa de pós-graduação exclusivamente dedicado a professores de Artes da rede pública de ensino, algo que pelo próprio endereçamento já se configura como contrapartida ao sistema opressivo, coibitivo, cerceativo no qual estamos inseridos. Parte de suas pesquisas foram publicadas na coletânea “Partilhas Sensíveis: diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação” (Prades et al., 2018). Das monografias de conclusão de curso desenvolvidas durante a graduação, duas merecem: a de André Araujo de Sousa, intitulada “Da arte transformista à drag queen: perspectivas identitárias, de gênero e sexualidade”; e a de Mariana Pacor “Feminismos, gênero e uma arte/educação da desviância”. Um mínimo, mas potente e elucidativo conjunto de produções acadêmicas que foram geradas de - e geram - revisões epistemo-metodológicas no campo da arte/educação brasileira, destacados aqui por terem sido acompanhadas muito proximamente. Todas foram elaboradas no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, IA-UNESP.

por vir. Continuemos os lastros de nossas narrativas – de(s)coloniais – fundantes.

Referências Bibliográfica

- Adichie, C. (2010). O perigo de uma história Única em *Geledés*. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>.
- Aguirre, I. (2009). Ana Mae Barbosa ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “incessante busca de mudança” em *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1998). Tópicos Útópicos. Belo Horizonte: C/Arte.
- Salort, R. C. (2017). Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial em Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 181-191, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>.
- César, F.; Kilomba, G.; McCarty, D. (2013). *Conakry*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=7YkldKs93jE>>.
- Dardot, P; Laval, C. (2016). *A nova Razão do Mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. Trad. Mariana Echarlar. São Paulo: Boitempo
- Delacruz, E. M. (2009). Globalization, Art, and Education: Mapping the Terrain em *Globalization, Art & Education*. Reston: NAEA.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ____; Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gagnebin, J. M. (2014). *Limiar, Aura e Rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. 34.
- Gómez, P.P.; Mignolo, W. (2012). *Estéticas Decoloniales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- hooks, b. (2013). *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: wmfMartins Fontes.
- Kilomba, G. (2016b). *Descolonizando o Conhecimento: uma palestra performance de Grada Kilomba*. Trad. Jessica Oliveira. Disponível em <<http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>>.
- ____. (2016a). *Episódios do Sul I Massa Revoltante, vol.2*. Disponível em <<https://www.youtube.com/>>

watch?v=dGgzqLuXVns>.

- Mazza, D; Spigolon, N.I. (2018). Educação, Exílio e Revolução: o camarada Paulo Freire em *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 03, n. 07, p. 203-220, jan./abr.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidade*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Paulino, R. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br>>.
- _____. (2017) *Atlântico Vermelho*. Disponível em: <<https://vimeo.com/252096733>>
- Prades, A. et al. (Org). (2018). *Partilhas sensíveis: diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação*. São Paulo: IA-UNESP. Disponível em <https://issuu.com/anitaprades/docs/af_partilhas>.
- Quijano, A. (1992) *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*. Disponível em < <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>>
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: First Vintage Books Edition.
- _____. (2003). *Orientalismo; o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2001). *Reflexões sobre o Exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª. ed. 2ª. reimpr. São Paulo: Edusp.
- _____. (2017). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*, 27ª. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad*. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- _____. (2013). *Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

