

Pensamento descolonial-fronteiriço: perspectivas para a pesquisa sobre a formação de professores de artes¹

Decolonial-frontier thinking: perspectives for research on the training of art teachers

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

RESUMO

Quando penso a formação de professores no Brasil sempre me pergunto qual é a base de formação que temos para oferecê-la a outros professores? Questiono isso a partir da minha própria formação discente para pensar a formação que tenho ofertado aos meus alunos, na graduação e na pós-graduação, na UEMS/UUCG. Portanto, considerando minha atuação em cursos de formação de professores, venho apresentar-lhes as perspectivas que estou desenvolvendo como pesquisas para a formação de professores de Arte desde o ano 2006. Ficará evidente, ao certo, a construção de uma trajetória teórico-crítica e também didático-metodológica contramodernas que não quiseram repetir a mesma (de)formação que tentaram fazer comigo, quase sempre, enquanto estive na condição de professor de Arte em formação. Ao contrário do que se espera, ao invés de fazer uma exposição autobiográfica e relatório (práticas pós-modernas) dessa trajetória, vou expor-lhes a *minha opção de vida* descolonial biogeográfica fronteiriça como perspectiva epistêmica para uma prática de formação docente efetiva de pesquisa para uma melhor formação de professores de Arte para atuação no trabalho docente. Para tanto, trarei em evidência na exposição pensadores igualmente descoloniais que sentem a descolonialidade no próprio corpo como opção de vida, nunca como teorização e mera prática metodológica ou ainda como manipulação de referenciais tradicionais a fim de inscreverem-se formadores libertários por meio da manipulação da subalternidade/sensibilidade/subjetividade própria e alheia.

Palavras-Chave: Formação de Professores; *Biogeografia* descolonial fronteiriça; Artes.

ABSTRACT

When I think about teacher training in Brazil, I always wonder what training basis do we have to offer to other teachers? I question this from my own student training to think about the training I have offered to my students in undergraduate and graduate studies at UEMS/UUCG. Therefore, considering my performance in teacher training courses, I have come to present to them the perspectives That I have been developing as researches for the training of Art teachers since 2006. It will be evident, for sure, the construction of a theoretical-critical trajectory and also a counter-modern methodological didactics not wanting to repeat the same (de)formation that they have tried on me, almost always, while I was in the condition of an art teacher in training. Contrary to what is expected, rather than doing an autobiographical exhibition and report (postmodern practices) of my trajectory, I will present them with my choice of border *biogeographic* decolonial life as an epistemic perspective for an effective teaching training practice of research for a better training of art teachers for teaching. To this end, I will bring into evidence the presentation of decolonial thinkers who equally feel decoloniality in their own body as a choice of life, never as theorization and mere methodological practice or as manipulation of traditional references in order to enroll libertarian trainers through the manipulation of the subalternity/sensitivity/subjectivity of themselves and others.

Keywords: Teacher Training; Border decolonial *biogeography*; Arts.

¹ Este trabalho é parte do Projeto “Arte, Cultura e História da Arte Latinas na *Frontera*: “paisagens”, silêncios e apagamentos em cena nas “práticas culturais” Sul-mato-grossenses” de Pós-Doutoramento que está em desenvolvimento na FAALC/UFMS no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Uma versão preliminar foi apresentada como palestra no VIII Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul – “PERSPECTIVAS PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE”; VIII Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores; IV Seminário Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/MS) e IV Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE/MS) ocorridos na cidade de Dourados/MS – 18, 19 e 20 de novembro de 2019, atendendo ao Tema: GT 5 - Formação e Prática Docente no Subtema: D. Formação de Professores.

² Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária Campo Grande, marcosbessa2001@gmail.com.

Preâmbulo!

Neste momento nem uma epígrafe no meu texto vou usar porque o que tenho para lhes dizer e pôr em discussão não tem ilustração: são fatos reais e corriqueiramente comuns ainda hoje nas escolas e nas universidades brasileiras e, pior ainda, mais nessas instituições que ocupam lugares nas geografias territoriais afastados dos grandes centros internacionais e das grandes cidades do país! Lugares institucionais, caso das universidades de Mato Grosso do Sul, por exemplo, que deveriam ser muito menos receptivas às teorias e teóricos que migram daqueles lugares uma vez que essas universidades e seus intelectuais dos arrabaldes do Brasil sequer são lembrados pelas grandes instituições para a divisão sempre injusta dos recursos destinados às pesquisas desenvolvidas no tripé universitário brasileiro: ensino, pesquisa e extensão. E por que esta questão tem a ver com a formação de professores? Porque temos na questão envolvidos os apoios a projetos de pesquisas, criação de cursos e programas, disponibilidades de bolsas, disposição de vagas para concursos, além das altas chefias das instituições (MEC, CAPES, CNPq) que definem quem é e quem não é contemplado por todas essas coisas que as universidades precisam. Logo, formar professor também é e deve ser um ato político!

[...], um dos modos de não incorrer na *reinscrição das estratégias de subalternização* é valer-se de uma prática outra que caminha no sentido de desobedecer epistêmica e

conceitualmente aqueles conceitos modernos que já se cristalizaram no discurso aquilatado sob a rubrica de pensamento moderno que circula sobretudo dentro da academia e das disciplinas institucionalizadas. (NOLASCO, 2019, p.2)

É, pois, na academia, como sugere Edgar Nolasco, mas esta abordada aqui como as Universidades e as Escolas públicas brasileiras situadas em cada cidade longínqua em cada território não mapeado desse país colossal (cada qual nas suas diferentes situações institucionais), que os conceitos (teóricos e teorias) oriundos dos lugares mais afastados se instalam e têm, com a mesma força dos ventos que trouxeram as caravelas, valor de verdades absolutas sobre as supostas inverdades produzidas nos lugares (universidades), por sujeitos (professores) e por meio dos conhecimentos (pesquisas) das exterioridades (fronteiras). Portanto, as universidades e escolas, parte significativa, seguem sendo os lugares (moradas) dos saberes modernos cristalizados (eurocêtricos) porque esses são reproduzidos, anos a fio, nos diferentes contextos e por diferentes referenciais usados e estabelecidos pelos professores que estão assegurados hoje pela lógica da colonialidade do poder que insiste na manutenção da nossa existência única e exclusivamente graças à nossa “descoberta” por aqueles. Logo, nossa inexistência!

Esta é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos América Latina. Por sua constituição histórico-estruturalmente dependente dentro do atual padrão de

poder, esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder. E visto que nesse padrão de poder o modo hegemônico de produção e de controle de conhecimento é o eurocentrismo, encontraremos nessa história amálgamas, contradições e des/encontros análogos aos que Cide Hamete Benengeli havia conseguido perceber em seu próprio espaço/tempo.

Por sua natureza, a perspectiva eurocêntrica distorce, quando não bloqueia, a percepção de nossa experiência histórico-social, enquanto leva, ao mesmo tempo, a admiti-la como verdadeira. Opera, pois, no mundo de hoje, e em particular na América Latina, do mesmo modo como a “cavalaria” atuava na visão de Dom Quixote. Conseqüentemente, nossos problemas também não podem ser percebidos senão desse modo distorcido, nem confrontados e resolvidos salvo também parcial e distorcidamente. Dessa maneira, a colonialidade do poder faz da América Latina um cenário de des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica. (QUIJANO, 2005, p.14-15)

Trabalhamos o tempo todo, nas escolas e universidades, ancorados em um espaço/tempo (histórico/colonial) que não condiz com nossa realidade colonial/subalterna em que espaço e tempo não se fazem capazes de produção de conhecimentos por meio de nossas próprias *experivivências*. Logo, estamos em atuação nesses espaços/templos do saber distorcendo o que é da ordem do conhecimento subjetivo a fim de situá-la, as subjetividades, em espaço/tempo que não per/te(n)cemos. Nossa realidade nua e

crua não me parece agora digna de ilustração romântica!

Introdução – por onde navegam as práxis docentes atuais?

Vou começar questionando se a formação de professor que recebemos, da Educação Básica à pós-graduação, nos é útil hoje para a prática da formação de professores que oferecemos? Alguns dirão que sim ou que não por vários motivos, mas especialmente por dois desses motivos prováveis quero transitar para expor e discutir o que proponho aqui: pensamento descolonial-fronteiriço biogeográfico como perspectivas epistêmicas para uma efetiva pesquisa sobre uma melhor Formação de Professores de Artes para atuação docente nas escolas e até nas universidades. Mas as respostas que me servirão, como motivos para pensar então acerca da minha pergunta, são: dos que diriam que não, nossa mesma formação deve servir porque a sua formação foi tão ruim que nos obriga a pensar a formação de modo diferente. Já de outros que certamente afirmariam que sim porque tiveram tão boas experiências formativas que os levam a repetir tudo aquilo que fora aprendido e apreendido com seus célebres Mestres professores na Educação Básica ou até nos cursos de pós-graduação.

Por conseguinte, tendo em mente esses dois motivos básicos apontados, fica evidente que a discussão terá como ponto principal a atuação docente do professor de Arte, nas escolas ou nas universidades, especialmente acerca do seu repertório teóri-

co e/ou didático-metodológico nos cursos de formação de professores (Licenciaturas e Pós-Graduação), que dão formação para professores. Quero debater esta questão, primeiro, porque é também falar do meu próprio espaço de atuação como professor universitário que dá formação. Em segundo lugar, porque expõe algumas outras questões acerca das práticas didático-metodológicas e dos referenciais teóricos que ancoram as práticas desses professores em atuação que promovem formação a outros tantos professores. Ou seja: como atuam didaticamente os professores que formam? Quais são os teóricos e as correntes teóricas que esses professores que devem formar se baseiam para dar formação? De modo análogo, esses formam, deformam, constroem ou desconstroem conhecimentos e subjetividades?

Com isso, experiência na educação com arte, ao se referir ao Ensino de Arte no Brasil, tem carga semântica e concreta efetivas na formação do professor que hoje está em atuação nas escolas e nas universidades brasileiras. Primeiro, obviamente, porque um professor hoje com experiência ruim no ensino de Arte pode promover a destituição do desejo de aprender e apreender o mundo por meio da arte. Segundo, porque mesmo os professores que podem ter recebido uma boa formação nas aulas de Arte, podem, ainda que cheios de boas vontades, estar também provocando o desinteresse dos estudantes mantendo aquela formação por ele recebida ainda hoje nas aulas de Arte. Quero dizer, de modo claro, não poderíamos repetir sequer as boas experiências que recebemos na formação

com arte na nossa Educação Básica porque já estaríamos falando de tempos e lugares diferentes. Evidentemente é desnecessário dizer que as experiências ruins apenas deveriam ser lembradas a fim de não fazermos igual.

Logo, quais seriam as perspectivas hoje para o desenvolvimento de uma Pesquisa sobre a Formação de Professores que condissessem com nossas realidades? Em sala de aula, qual trabalho docente ou mesmo qual formação estamos promovendo aos professores já em atuação (na pós-graduação) ou aos futuros professores que irão atuar (graduandos) na Educação Básica nas aulas de Artes?³ Por isso, vou priorizar nas minhas questões aqui em debate uma forma de ação efetiva – Forma-Ação – que evidencia ao professor de Artes a consciência de uma formação que condiz com seu contexto biogeográfico de atuação no trabalho docente. Pois, na perspectiva que vou tratar dessas questões, aquela – a formação de professores – tem mais que a função de ser um curso de formação que prioriza teorizações em contradição às efetivas realidades das práticas docentes. Assim, como as formações de professores serão efetivas, teórico, didático e metodologicamente, para que os professores de Artes, por exemplo, desenvolvam ou possam desenvolver um trabalho docente decente?

³ Normalmente prefiro grafar Artes – mesmo ao me referir à disciplina Arte – considerando a pluralidade de linguagens artísticas, ainda sabendo que nas escolas, quando muito, estão presentes apenas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Grafar Artes para me referir à disciplina ou me valer do termo ensino de Artes é também uma opção epistêmica que faço de desobediência (MIGNOLO, 2008).

Em evidência, por certo, também vão ficar algumas situações questionáveis presentes hoje nos cursos de formação (graduação e pós-graduação) que nos levam ainda a investigar acerca da formação de professores. Primeiro não tem como não suspeitar da prática docente da grande maioria dos professores na educação superior, na graduação e na pós-graduação, que continuam reforçando aquela prática docente, de boas ou más experiências, ocorridas na sua própria formação. Em segundo lugar, temos que evidentemente observarmos o repertório teórico-metodológico desses docentes da educação superior se está contemplando às realidades demandadas pelos professores que estão desesperadamente buscando formação para lidarem com seus cotidianos escolares conflituosos. Terceiro, mas não menos importante, é que devemos buscar compreender se a formação de professores está efetivamente condizente com a realidade e condição escolares ou é um mero artifício para aumento de salário para um (quem a busca) ou um *alter ego* para o outro (quem oferta) como se a educação de fato se efetivasse como um mercado capitalista de oferta – produto – consumo.

Este último ponto, a escola ou a universidade como instituições mais comerciais do que de formação crítica, tem se evidenciado fortemente nos últimos tempos. Mas não podemos deixar de reconhecer que tal fato é presença incontestável faz muito tempo no Brasil, haja vista o grande número e crescente de instituições privadas de ensino que defendem o seu como melhor método, referencial teórico e/ou

infraestrutura mais adequados. Em contrapartida, não é possível deixarmos de fora dessa observação também as instituições públicas, especial e fundamentalmente as universidades estaduais e federais. Essas, certamente, têm professores jurássicos assentados sobre os troncos das teorias estruturais e conservadoras – em alguns casos até em teóricos pós-estruturais e contraconservadores – estabelecendo o que o acadêmico da graduação ou da pós-graduação pode ou não fazer. Baseados na lógica de total e inequívoco domínio de um Michel Foucault, por exemplo, dinossauros Tiranossauros Rex catedráticos excluem, desprezam, cometem injúrias contra gêneros não heterossexuais, discriminam os diferentes – contradizendo sua própria “base” teórica – a fim de manterem-se donos do reino (intelectual) animal.

Essas suspeições se devem ao fato de que, na grande maioria das vezes, as formações sequer permitem aos professores que buscam formação poder tratar de fatos que estão inscritos aos seus cotidianos de modo coerente teórico, didático e metodológico nos cursos de formação porque os professores que estão dando essas formações de professores têm, normalmente, formação baseada naquelas duas lógicas iniciais, quando muito, antes apresentadas. Portanto, os professores que buscam formação encontram, quando muito também, repertórios teóricos e metodologias em exposição e aplicação que não condizem com suas realidades diárias do trabalho docente, menos ainda que sequer permitam aos professores pensar seus problemas diários desvinculados de teorias e teó-

ricos, a partir de metodologias, que sustentam lógicas de padronização a partir de um repertório e exclusão de todo o excedente a estes.

Deve ser no mínimo preocupante o fato de três das minhas orientandas de mestrado no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional – PROFEDUC – na UEMS/UUCG – terem participado de um Evento Acadêmico apresentando um trabalho de Comunicação Oral escrito a oito mãos – entre elas: Ana Carolina, que pesquisa gastronomia, arte, cultura e educação maracajuense (MS); Kelly Queiroz, que desenvolve uma pesquisa acerca do conceito de Arte-mediador; e Marcela Ortiz, que discute o gênero a partir da presença ou não da figura feminina nos livros didáticos de Ciências, além de mim como orientador) – em que relatam as duras e árduas experiências delas no percurso das disciplinas cursadas no Programa. Observo isso, pois a alcunha daquele nosso trabalho era: “**Penso (hegemonicamente), logo existo: reflexões acerca da pesquisa acadêmica em educação**”.

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

fins do séc. XIX) e a **fenomenologia** (Merleau-Ponty – anos 1950) como únicos modos de construir pesquisas e conhecimentos, ambos de tratamentos a partir de pontos de visadas tradicionais. Ou seja, aplicados e replicados às culturas contemporâneas da subalteridade como pensados cada um em seu tempo histórico e lugares. Isto ilustra muito bem a ideia Derridaiana de **hospitalidade** sem **hostilidade** tratadas por Carlos Skliar no livro *Derrida & a Educação* (2008).

Enfim, esta discussão e reflexão têm base epistemológica descolonial fronteiriça, *biogeográfica* fronteiriça, à medida que quero inscrevê-las ou inscritas *a partir de* um lócus enunciativo específico – das fronteiras de Mato Grosso do Sul com o Paraguai e a Bolívia – perpassadas por minhas impressões corpóreas como professor que promove formação de professores. Logo, dar-se-ão para além de uma prática metodológica de investigação *sobre* determinado aspecto da formação de professores como se esta pudesse se dar alheia ao professor que diz ofertar formação continuada para outros professores. A minha lógica de discussão, portanto, tem como premissa a ideia de que nenhuma reflexão constitui-se alheia ao corpo de quem pensa, menos ainda daquele que sempre foi observado como se fosse um objeto inanimado alheio ao seu contexto sociocultural, práticas modernas de investigação, ou que espera incluir e/ou aceitar corpos dispensados (prática pós-moderna) que persistem uma sob o prisma da outra ainda hoje na contemporaneidade nas humanidades: “Enfim, trata-se de impulsionar pesquisas que promovam o

“desenvolvimento” e desautorizar pesquisas que mostrem a colonialidade do saber escondida sob a retórica desenvolvimentista” (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p.3).

Formação para transformar realidades

Uma pesquisa de base epistemológica descolonial, ao contrário do que vem sendo praticado por pesquisas que têm lógica cartesiana moderna e até mesmo aportes teóricos pós-modernos, não se delimita em observar, analisar e apontar fatos verídicos sobre determinado objeto analítico, seja ele qualitativo ou quantitativamente pensado, a fim de observância da recorrência de específica característica de deformação para sanar problemas insolúveis no plano metodológico. Quer dizer: ao pensar epistemológico descolonialmente, aí já se inscreve um ponto primeiro de diferença (pensar, não analisar), propõe-se a autoinscrição do pesquisador, que justifica o caráter opinativo da discussão, portanto, mais que dissecativo de determinado objeto (quase sempre sujeito) visto da observação. Esta, evidentemente, a observação, é o segundo ponto primordial da diferença entre analisar (moderno ou pós-modernamente) e pensar descolonialmente. Ao contrário do ato de buscar resultados analíticos definitivos, o pensamento descolonial circunda-se de argumentações epistêmicas que já se dão como um suposto ato analítico.

Pensar descolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na

diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. Quando, nas propostas de tese se lê “meu objeto de estudo é X” e “meu método é Z”, sabemos que estamos em plena colonialidade do saber. Mas, sem dúvida, é mais do que isto. A descolonialidade são (*sic*) os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar (kuscheanamente dito), desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p.3)

A passagem anterior quer dizer que, ao contrário de precisar sermos o que as observações apontam, apontar o que o pensamento moderno impôs como padrão em coisas que não estão ou que são impossíveis de ser inscritas nesse padrão é incorrer na categorização do *anthropos* em *humanitas* (MIGNOLO, 2017). Igualmente, usar a *biopolítica* Foucaultiana como modo único de salvação de determinados corpos *humanitas* em meio a corpos *anthropos* é reforçar a colonialidade do poder que é predileção pós-moderna. Assim, pensar pesquisas e discussões e/ou reflexões epistêmico-descolonialmente é desvencilhar-se da morada da modernidade que trabalha para encobrir todos os corpos que ocupam a exterioridade e que, por isso, não fazem parte dos padrões catedráticos que as disciplinas acadêmicas contemplam nas pesquisas uni(ca)versitárias. Logo, buscar métodos ou respostas analíticas nesse tipo de abordagem (descolonial) que aqui se propõe é buscar as respostas de que “meu objeto de estudo é X” e “meu método é Z”, que acabamos de saber

ser a *plena colonialidade do saber* ainda em imposição.

Contribui acerca disso ainda, considerando a passagem aposta de Mignolo, o fato das pesquisas que tenho orientado no mestrado ou na graduação estarem discutindo inclusive esse lugar das universidades como espaços que definem o que é da ordem da pesquisa ou não, científica ou não, metodológica ou não e produção de cientificidade ou não baseadas única e exclusivamente, no caso dos cursos onde leciono, em lógicas moderna ou pós-moderna de perceber a produção de conhecimentos, as culturas e as artes de contextos de exterioridades a esses dois momentos/pensamentos históricos. Quer seja pensando na Arte ou na Educação como áreas de formação de professores, ambos os espaços, quase sempre, estão acercados do pensamento estrutural que mantêm os padrões de raça, gênero e classe como estruturantes dos conceitos de arte, de cultura e de conhecimentos ainda na contemporaneidade. Logo, falar em produção de pesquisa na graduação ou na pós-graduação, em Arte ou Educação – como áreas disciplinares das humanas – é uma tentativa, numa perspectiva descolonial de compreensão/investigação, de enjaular os corpos epistêmicos que desobedecem aos sistemas que impõem reproduções para atender à razão de produção cartesiana.

A descolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descoloniali-

dade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx. Na Europa, vivia-se no relato da modernidade com seus esplendores e misérias. Em outras palavras, a origem terceiro-mundista da descolonialidade se conecta com a “consciência imigrante” de hoje na Europa ocidental e nos Estados Unidos. A “consciência imigrante” está localizada nas rotas de dispersão do pensamento descolonial e fronteiriço. (MIGNOLO, 2017, p.16)

E todo esse precedente dito até aqui está diretamente associado, de certa forma, à formação que tivemos na Educação Básica, como sujeitos em construção social, política, econômica e cultural, e na educação superior para a atuação de professores como somos hoje. Mas me parece muito mais evidente que já temos uma construção social assentada quando chegamos ao ensino superior e mais ainda já estamos quase consolidados político, cultural e socialmente quando vamos à busca de cursos de formação de professores para atuação em nosso trabalho docente cotidiano. Desse modo, estou querendo dizer com essas últimas afirmativas que já temos definidos até mesmo as nossas escolhas teóricas, didáticas e metodológicas quando buscamos formação complementar em cursos que visam à perspectiva de formação de professores para o trabalho docente. E, nesse caso, minha argumentação parte do princípio de que, na grande maioria, os professores de hoje estão tendo formação disciplinar, academicista e científica modernas em favor de continuação das formações que tiveram seus professores. Logo,

uma formação sem efetiva ação sobre a forma hoje de dar aulas.

Perguntava-me como podia continuar meu trabalho, uma experiência da qual, se iniciada, não mais se pode sair, porque se descobre o verdadeiro trabalho intelectual. **O trabalho em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la — esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias.** (FAUNDEZ *apud* FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.26, grifo nosso)

Esta efetiva forma-Ação que tenho praticado e defendido, portanto, tem caráter teórico e prático efetivos nos contextos de atuação e não é pura teorização ou ainda o é desenvolvimento de um trabalho que se baseia em realidades e comunidades imaginadas. “Logo, não é à toa, nem por acaso, que o exercício dessa prática está na origem conceitual do que se entende por razão subalterna, ou fronteira” (NOLASCO, 2019, p. 2) que, por razões óbvias, tem função de transformação e é desenvolvida como uma proposta de formação de professores que tem como finalidade compreender a realidade dos contextos nos quais os professores trabalham para promoção da transformação, por exemplo, das relações entre arte e vida. Assim, estou falando de opção de vida como prática docente e não vida de professor indecente que cumpri horário para receber um salário ao final de um mês de trabalho braçal para sobreviver no atual e prolongado contexto de caos da educação brasileira.

E uma perspectiva para a formação de professores de base biogeo-

gráfica subalterna e fronteira descoloniais está desvinculada da razão moderna cientificista e volta-se para um pensamento descolonial como condição de vida. Preocupa-se em desmantelar a teorização e a prática metodológica ou ainda a manipulação de referenciais a fim de inscrever-se (teoricista) moderno na lógica cientista ou pós-moderna capitalista e ainda até pós-colonial de teorização, como agora por último querem muitos. Já a atual formação de professores, quase sempre, trabalha por meio da desconsideração da própria subalternidade/sensibilidade/subjetividade e do seu corpo formador e dos corpos alheios que ocupam a exterioridade ao pensamento moderno solidificado na Educação contemporânea. Assim, é presença nos cursos de formação de professores ainda um repertório teórico e metodológico, quando não também didático, que rechaçam as diferenças culturais e mais ainda as diferenças coloniais, pois os professores que estão a frente dessas (de)formações iniciais ou continuadas primam para lógica cientista até na Educação: educar um outro que supostamente é sem arte, cultura e sem educação.

A educação, portanto, deve ser não escolar devido às necessidades dramáticas, se quiser preservar as formas culturais tradicionais. A escola se apresenta como o lugar da produção de formas de dominação, o ambiente não escolar e o local de libertação. No entanto, o exemplo de [Paulo] Freire, [...], nos confronta com outro paradoxo: uma escola que é professora de libertação. (INFRANCA *apud* DUSSEL, 2004, p.12, tradução nossa)

Logo, a escola e os professores foram constituídos para quê? Por quê? E por quem? E, claro, para quem? Nos séculos da assombrosa história colonial do Brasil, ser professor era um artifício dado às moças de família que sabiam ler em várias línguas, formadas nas melhores escolas do mundo e que definiam as hierarquias entre os “outros” da grande fazenda (indígenas, africanos e comunidades rurais escravizados para o trabalho e para o prazer sexual) dos “Eus” que eram as “boas meninas” que educavam por “puro amor” e para ter uma profissão que garantiria soberania e soberba em relação a esses próximos distantes. Hoje, em pleno século XXI, muitos ainda creem na ideia de que ser professor é um puro “ato de amor” ou que é a única alternativa para aqueles que não foram ser médicos, advogados, engenheiros ou que tenham outras formações que contemplam o estado-nação ou as corporações privadas que estabelecem as regras do mercado de trabalho que as definem em crescer para estudar, assim trabalhar e poder consumir para ter e sobreviver em sociedades dos preconceitos aos diferentes e consumistas.

As bases históricas da modernidade, a pós-modernidade e a altermodernidade (onde a “biopolítica” tem o seu lugar) se encontram na Ilustração e na Revolução Francesa. As bases históricas da descolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a

“descolonização”. Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. Foi imitada pela conferência dos Países Não Alinhados que aconteceu em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. *Os condenados da terra* de Frantz Fanon foi publicado também em 1961. Faz, portanto, 53 anos que se estabeleceram os fundamentos políticos e epistêmicos da descolonialidade. (MIGNOLO, 2017, p.14-15)

E porque agora faço essa situação histórica da descolonialidade? Exatamente para evidenciar que a escola não está apenas a 100 anos do seu tempo como dizíamos no século XX. Agora, em finais de 2019, é possível dizer que a escola, a universidade, bem como o museu estão, em relação ao Brasil cultural e pós-colonial que vivemos hoje, desconhecidos e alheios da sua própria história colonial, educacional e de produção de Arte, de Cultura e de Conhecimentos das diferenças: “Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade” (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p.2). E essas instituições, junto da escola e dos professores que compõem seu corpo docente, em vários casos, continuam formando indivíduos que, cada vez mais, estão fora de sintonia de uma lógica descolonial do corpo, mas também das raças, dos gêneros, das classes, de fés e de línguas e do mesmo jeito de produção de conhecimentos que foram estratificados nas culturas ocidentais pelo projeto mo-

dermo europeu de mundo. Uma lógica que reforça o padrão do homem branco, rico, europeu, fálico, falante de línguas ocidentais oficiais, de fé cristã e dominante da ciência.

Logo, se o museu continua guardando a velha história como única, se a universidade ainda é o universo de uma teorização cientificista apenas, e a Educação ainda presa pela exclusão do que é da ordem do particular (subjetivo) nas práticas, pesquisas e nas produções, como é possível que essas instituições deem formação aos professores priorizando o que é da ordem do alheio? Contraditório a esse posicionamento binário imperante nessas instituições, a construção de uma trajetória teórico-crítica e também didático-metodológica contramoderna que venho pesquisando não quer repetir a mesma (de)formação que tentaram fazer comigo, quase sempre, enquanto estive na condição de professor de Arte em formação. Mas, ao contrário do que se espera, ao invés de fazer uma exposição autobiográfica (prática pós-moderna) ou um relatório dessa experiência imposta (condição moderna) dessa trajetória, quando muito contemplada pela Educação formal atual, apresento-lhes *a minha opção de vida* descolonial biogeográfica fronteira como perspectiva para uma prática docente efetiva de pesquisa para proposição de uma melhor formação de professores de Artes.

Cabe sinalizar, ou melhor seria dizer advertir que contramoderno aqui não tem sequer aproximação como contra é percebido pelo pensamento pós-moderno de pensar a modernidade. Primeiro porque esta entende aque-

la como uma proposição sua de ruptura à continuidade da modernidade fazendo uma revisão daquela para propor igualmente a suas bases de modos melhor (a biopolítica), por isso o “pós”. Segundo porque não se trata em hipótese alguma da ideia de tomar da modernidade ou da pós-modernidade como únicas alternativas para proposição de um pensamento que contemple as diferenças culturais apenas. Contramoderno, portanto, sem levar em consideração o peso que determinadas palavras têm para alguns, é, na perspectiva biogeográfica fronteira descolonial que estou ponto em evidência, articular-se a partir da condição de sujeito da exterioridade (fronteira) sem ser à margem de pensamentos (moderno ou pós-moderno) que alocaram e permitiram, respectivamente, os corpos da exclusão se verem até aqui. Ou seja, minha proposta é um pensamento *outro* a partir da condição de sujeitos descoloniais para uma formação de professores que interferem em realidades excludentes impostas.

Neste caso, ponho em situação igual pensadores também descoloniais que sentem o peso da colonialidade moderna e da colonialidade do poder sobre o corpo e que buscam por viver a descolonialidade no próprio corpo como também uma opção de vida, nunca como teorização e prática metodológica ou ainda como manipulação de referenciais tradicionais a fim de inscreverem-se formadores “libertários” por meio de manipulação da subalternidade/sensibilidade/subjetividade própria e alheias. Nesse sentido, as teorias, teóricos, métodos, práticas e até currí-

culos como vem, são e estão hoje estabelecidos nas escolas e universidades, da hermenêutica cristã, ao positivismo (séc. XIX), do marxismo (séc. XIX) e pela lógica fenomenológica (anos 1950), via os Estudos de Áreas, ambos de tratamento moderno disciplinar, reforçam o silenciamento por meio da homogeneização das diferenças coloniais porque observam, quando o fazem, as diferenças culturais pela lógica da comparação – no currículo em datas específicas – com as culturas hegemônicas que estão sempre impostas aos sujeitos objetificados comparados.

Portanto, a tarefa de fazer, pensar e ser descolonial é a cicatrização da ferida e da compulsão viciosa que faz “querer ter”: desprender-nos das hierarquias e dos padrões modernos é o primeiro passo para o re-fazermos. O pensamento e o fazer descoloniais, a base do desprendimento, não é um pensamento para “aplicar” (subsidiário da distinção entre teoria e práxis), mas é o próprio ato de pensar, nos tornando, de maneira dialógica e comunitária. (MIGNOLO, 2014a, p.7, tradução nossa)

Sequer nos daria conta como estamos hoje ainda também o que venho propondo como Estudos de Culturas (2019) se pensados de uma perspectiva ainda pós-moderna e/ou temporal-criticamente cronológica contemporânea. A disciplinaridade dos intelectuais nas universidades brasileiras é, quando se deparam com novas correntes teóricas migradas, a de hospedar sem hostilizar os viajantes vindos do além-mar (Europa) ou daqueles que descem (estadunidenses) para fazer sobreposições epistêmicas no Sul,

pois essa lógica geográfica e temporal são também de contemplação eurocidental e tem constituição na noção que privilegia tempo e espaços geográficos específicos em divergência/contradição dos múltiplos lugares que ocupam nossos professores. Portanto, a lógica da razão moderna (que é hoje privilegiada pelos saberes teóricos na Educação) está ancorada na ideia de que quanto mais velho e mais ao Norte do globo, mais história e lugares de produção de arte, de cultura e de conhecimentos científicos o são aqueles.

Assim, se a proposição dos Estudos de Culturas está em (re)evidenciar, até mesmo os estudos pós-estruturais – dos Estudos Culturais à Desconstrução, por exemplo – *a minha opção de vida* descolonial biogeográfica fronteira como prática efetiva de pesquisa para a Formação Docente é viver para transformar as culturas por uma efetiva intervenção epistemológica fronteira e descolonial por meio da minha prática docente que forma consciência crítico-política. Quer dizer: estou pensando aquelas questões já situadas por um prisma *bio-geo-graficamente posto a partir* (NOLASCO, 2019) do lócus enunciativo entre-condições-de-fronteiras, *sul-mato-grossense-oeste-central-brasileiro-latino-americano*, nunca sobre um suposto lugar marginal, haja vista que, ao privilegiar esta especificidade biogeográfica, estou pensando na colonialidade do poder que atrave(r)ssa de modos diferentes cada um dos professores em atuação nas salas de aula deles. Não exclusivamente na minha!

Atrave(r)ssar está para a ideia que está vinculada à noção de que as coisas não nos atravessam exclusivamente os corpos. Ou seja, entendendo como atrave(r)ssamento as coisas que nos entram em contato com o corpo, a memória, a história, nossa subjetividade; é possível dizer que tudo isso, quando do contato com o diferente (nós ou outra pessoa qualquer), faz também produção de sentidos outros e múltiplos. Assim, atrave(r)ssar está para a ideia de que uma coisa que nos “atinge” – nossas subjetividades. Essas, por sua vez, também fazem produzir uma narrativa outra, por isso versa de falar, ainda que grafado aqui com dois “ss”, para não retirar o sentido também de atravessamento, pois há aí também um atravessamento do que é da ordem de outros sentidos que nos chegam, mas, do mesmo modo, haverá a produção de sentidos novos graças às nossas subjetividades. Atravessar e atrave(r)ssar também podem ter sentido de se “ver” algo que “atravessa” e “versa” sem pedir licença para fazê-los; algo que tem no seu sentido de atravessar e versar um apelo de perversidade, como algo que nos contata (o “outro” em contato conosco, mas sem ser um menor outro) a fim de fazer o mal, mas também quem sabe um mal que acaba por fazer um bem pode ser algo que provoca a atração do que está de dentro do corpo/subjetividade para vir para fora, exposição, por exemplo, de sensações camufladas; atravessar e atrave(r)ssar podem ser também inverter já que uma coisa que nos contata é transformada e tornada outra; por que não então poderia ser a

segunda o inverso da primeira!?
(BESSA-OLIVEIRA, 2019a).

Algumas breves, mas considerações

Por fim, é possível formar teoricamente então um professor de Arte descolonial? É possível formar um professor de Arte para desenvolver um trabalho docente descolonial? Evidentemente, nas bases teóricas e metodológicas que estão em evidências nas universidades, que não! Pois, como temos argumentado, a partir do pensamento descolonial (Edgar Nolasco, Walter Mignolo, Zulma Palermo, Marcos Antônio Bessa-Oliveira, entre outros muitos autores e outras muitas autoras que sentem o mundo ocidental de maneira descolonial), ao afirmar veementemente que descolonizar não é operacionalizar teóricos e teorias, métodos e metodologias, análises e estruturas analíticas diferentes, crenças religiosas divergentes da cristã, privilegiar outros corpos em detrimentos de corpos brancos masculinos, apenas invertendo a lógica binária da ciência moderna, promovendo o epistemicídio (SANTOS, 1999) desses em favor de subalternos, pensando ser um pensador descolonial. Não basta saber, é obrigatoriamente necessário ser e sentir para saber como fazer e desenvolver no outro a lógica de *querer ser* em desobediência (MIGNOLO, 2008) da ideia de *querer ter*.

Como se mede “qualitativa”, pior ainda quantitativamente uma formação de professor ou um trabalho docente? Pela quantidade dos estudantes que aprendem? Ou pela qualidade de determinado conteúdo que se deve

aprender? O que deve ser ensinado para que se tenha como o melhor aprendizado? Quem define o que se deve ser ensinado e que promove, por conseguinte, o melhor trabalho docente que qualifica ou quantifica aqueles professores que foram melhores formados? Nessa seara de questões, o que não faltam são interpretações modernas e científicas que levam ao professor, aquele que quer e tenta desenvolver um trabalho docente de construção de conhecimentos com seus estudantes a partir dos conhecimentos que aqueles têm, a questionar a própria formação de professor que está recebendo hoje.

Ao certo, portanto, para ser um professor que tenha uma formação para desenvolver um trabalho docente descolonial, é preciso reformar o pensamento desse professor e, neste caso, ir mais longe ainda. É preciso reformar o pensamento do professor que forma (ou diria deforma) o professor da Educação inicial. Afinal, o professor que está na Educação Básica é formado na universidade que tem visão binária, moderna e disciplinar, quase sempre, e que hoje está sendo empurrada pelo estado-nação para o lugar tecnicista, de militarização e de homogeneização das diferenças porque causam *balbúrdias* e não trabalham em prol do serviço público da “Pátria Amada Brasil”! Mas “no dia em que as universidades públicas ou privadas gerirem a descolonização pedagógica,

será porque os processos de descolonização que percebemos na sociedade política já contribuíram para uma mudança radical e para a dissolução da matriz colonial de poder (MIGNOLO apud LORCA, 2014, p.2).

Pois, de outra forma, o máximo que a universidade como está hoje ancorada no pensamento moderno científico disciplinar, especialmente na Educação que tem se autodenominado até de “Ciência da Educação” para achar lugar no hall dos saberes disciplinares modernos, na melhor da lógica pós-moderna, ainda teremos, no máximo, um professor que será um operacionalizador de conteúdos teóricos – inclusive o descolonial e os demais saberes migrados dos centros – europeus ou estadunidenses e quando muito dos conteúdos migrados das grandes universidades dos centros do Brasil. Ao certo, toda argumentação partiu do princípio de que não existe outra ciência como a cartesiana para a ciência cartesiana. Logo, para o saber disciplinar moderno não existe outros saberes. À medida que se toma como princípio essa noção de não existência de outra ciência, entende-se que minimamente precisamos de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), ou seja, uma não ciência que dialogue com outros conhecimentos, inclusive a própria ciência cartesiana para, assim, conscientizar, ou melhor, despertar uma consciência e o pensamento descolonial no professor de Arte.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos Estudos de Culturas. **Movimento - revista de educação**, ano 6, n. 11, 2019a, Niterói, RJ, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: [http://periodicos.uff.br/revista movimento](http://periodicos.uff.br/revista%20movimento). Acesso em 08 de out. 2019. (Texto no prelo).

_____. Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador. **Acervo do autor**, 2019a, p. 1-36, texto no prelo.

FAUNDEZ, Antonio. Diálogo. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez, Heitor Ferreira da Costa. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

INFRANCA, Antonino. Introduzione. DUSSEL, Enrique. **Pedagogica della Liberazione**: a cura de Antonino Infranca. Edizioni FERV, Roma, 2004, p.1-21.

LORCA, Javier. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução: André Langer. **Página/12**, 08 de setembro de 2014, p. 1-3. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148ocontroladoscorposedossaberesentrevistacomwaltermignolo?tmpl=component&print=1&page=>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MIGNOLO, Walter D.. Prefacio. PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a. (El desprendimiento / Walter Mignolo), p.7-9.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras**: Universidade Federal Fluminense - Instituto de Letras. Dossiê: Literatura, língua e identidade. N. 34, Niterói, RJ. 2008, p. 287-324. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2012.

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

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

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. av.** São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dezembro de 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 dez. 2019.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7ª ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999. (Bibliotecas das Ciências do Homem /Sociologia /18).

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

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pelo conteúdo e opiniões expressos no presente artigo, além disso declara(m) que a pesquisa é original.

Recebido em 12/03/2020

Aprovado em 19/06/2020