

**IMAGENS E REMEMORAÇÕES: tecendo
caminhos para uma educação estética
libertadora e decolonial**

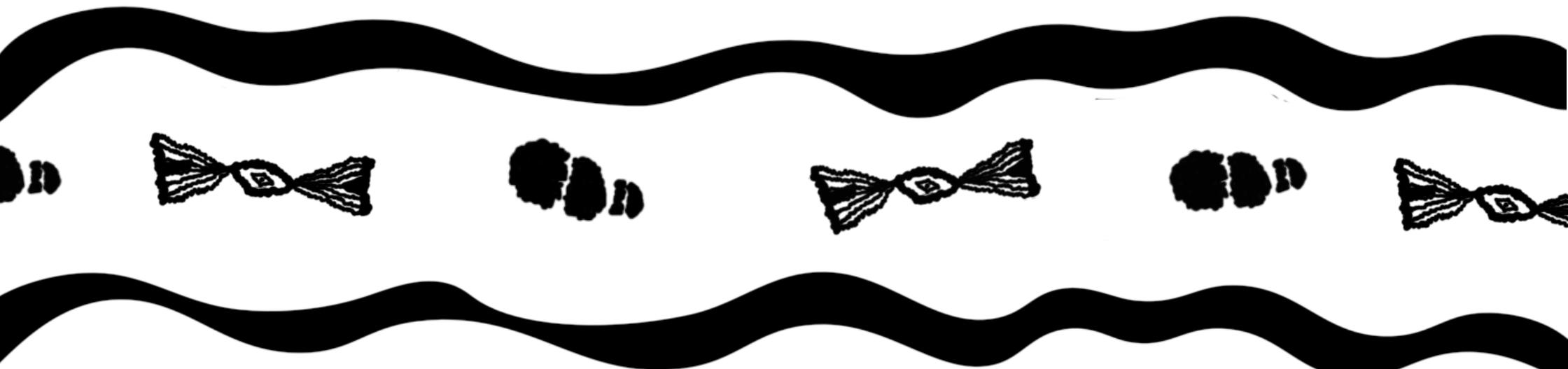


Marília Claudia Favreto Sinâni



Orientadora: Aline Accorssi

Grupo Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Imagens e memórias:

tecendo caminhos para uma educação estética libertadora e decolonial

Marília Claudia Favreto Sinãni

Pelotas, 2023

Marília Claudia Favreto Sinâni

Imagens e memórias:

tecendo caminhos para uma educação estética libertadora e decolonial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Aline Accorssi

Grupo Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S615i Sinâni, Marília Claudia Favreto

Imagens e memórias : tecendo caminhos para uma educação estética libertadora e decolonial / Marília Claudia Favreto Sinâni ; Aline Accorssi, orientadora. – Pelotas, 2023.

181 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Artes visuais. 2. Educação. 3. Estéticas decoloniais. 4. Metodologias decoloniais. I. Accorssi, Aline, orient. II. Título.

CDD : 701.17

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aline Accorssi (Orientadora)

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Denise Marcos Bussoletti

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Helene Gomes Sacco

Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof.^a Dr.^a Ana Silvia Andreu da Fonseca

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas.

Prof.^a Dr.^a Tereza Maria Spyer Dulci

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo.

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 04/07/2023

À Claudia, a mulher que me deu a vida e me ensinou a ter amor pelas coisas, mesmo quando há tanto fomento ao ódio no mundo. Cada peça de roupa que você lavou para fora, linha por linha das toalhas de crochê que você fez para vender, todos os segundos do tempo que você não pôde estar comigo na infância porque precisava trabalhar para sustentar seus filhos, cada lágrima que visitou o seu rosto na tentativa de ser forte para manter viva a mim e a ti, cada brincadeira que você fez para amenizar as dores de nossas vidas, todas estas ações de amor contaram para que eu chegasse até aqui. Obrigada por existir.

À avó Vanda, minha segunda mãe, mulher que sorri mesmo quando a vida não dá motivos. Agradeço por teu amor materializado em bolinhos de laranja, pelas lembranças de afeto construídas desde a infância, pelos trajetos lado a lado, pela paciência e a simplicidade em olhar a vida. Às vezes queria que a senhora se visse pelos meus olhos. Obrigada.

À tia Lourdes, que me ensinou a ser forte, sempre me incentivando a estudar e ver a vida de uma forma mais leve. Agradeço por todas as noites em que chegava cansada e ainda me ouvia te dando micro aulas para revisar os conteúdos da escola. Hoje eu sou professora, como você. Agradeço pelo apoio e por termos aprendido tanto juntas.

Ao meu irmão Thomaz, que sempre me incentivou a estudar, ter autonomia e ser independente. Foi vendo você entrando na universidade pública que eu percebi que a vida podia ser mais. Obrigada por ser.

Ao meu amor Andy, companheiro de vida que sempre acreditou em mim, me apoiando para que, acompanhada de afeto, eu concluísse todas as etapas importantes. Viver os dias ao teu lado torna a vida tão mais leve que agora eu entendo o que Chorão dizia: eu já te via muito antes nos meus sonhos, eu procurei a vida inteira por alguém como você. Obrigada.

Pelas experiências, pelos momentos de trocas de saberes e por fazerem parte deste processo desde o início – quando a pesquisa era uma semente –, agradeço ao Grupo Mariposas.

Especialmente, agradeço à minha orientadora Aline. Obrigada por caminhar comigo pelas linhas desta dissertação, por me desafiar a ser mais presente na escrita, pela escuta sensível e o olhar gentil sobre todos os processos de construção desta pesquisa.

Obrigada às/aos minhas/meus antepassadas/os e a todas as pessoas que seguem lutando na esperança de um mundo melhor. Se esta pesquisa ganha vida no mundo contemporâneo, é porque sempre existiram pessoas construindo caminhos para a liberdade, e hoje eu posso caminhar por eles também.



SINÃNI, Marília Claudia Favreto. **Imagens e memórias:** tecendo caminhos para uma educação estética libertadora e decolonial. Orientadora: Aline Accorssi. 2023. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Resumo

O paradigma dominante unidimensional moderno, há séculos, institui-se como parâmetro a ser reproduzido nos campos epistemológicos, axiológicos e ontológicos, adquirindo novas roupagens a serviço da manutenção da estrutura opressora até os dias de hoje. Na busca por desprender-se da modernidade e suas normas, este estudo tem como objetivo geral problematizar as dicotomias incorporadas no campo epistêmico e refletir sobre formas de superar a colonialidade do ser, saber e sentir por meio da educação estética em arte decolonial no horizonte da libertação. Além disso, os objetivos específicos são: pensar, por meio de imagens, sobre a desnaturalização dos legados da colonialidade na formação humana; dialogar com a relacionalidade do tempo na busca por alternativas epistêmicas abertas a decolonizar o olhar e reivindicar o direito à arte como expressão de vida; traçar caminhos para a formação estética decolonial pluriversal, de modo que os elementos histórico-culturais articuladores da linguagem da arte possam apontar para práticas decolonizadoras no ensino; e aproximar as dimensões axiológicas, epistemológicas e ontológicas na criação da pesquisa em educação. Por meio de imagens, da escrita poética e de memórias, a pesquisadora cria a pesquisa como um terreno de experimentações em que se faz presente como artista e professora, mas antes de tudo, como aprendente de si e do mundo. Nesse sentido, traz como premissa a indissociabilidade entre razão e sensibilidade na criação da pesquisa em educação, de modo a desprender-se dos legados hegemônicos de matriz civilizatória-colonial inscritos no campo epistêmico. Para isso, articula elementos da linguagem artística em inter-relação com aspectos críticos da perspectiva decolonial, do pensamento freiriano e dos estudos das culturas visuais, no intuito de tecer reflexões sobre as disputas e as contradições que constituem a experiência de mundo das pessoas que vivenciam a estrutura opressora e partilham a ferida colonial. A partir das discussões realizadas, é possível identificar que ainda somos ensinados/os a ver o mundo através de lentes coloniais que desumanizam seres, deslegitimam sentires e marginalizam saberes. Assim, o presente estudo propõe que a educação estética em arte seja pensada no horizonte da libertação, de forma que trabalhe com os processos de decolonização do olhar e a desmistificação dos conceitos ‘universais’ que a restringem.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Estéticas decoloniais. Metodologias decoloniais.

Resumen

El paradigma dominante unidimensional moderno, hace siglos, se instituye como parámetro a ser reproducido en los campos epistemológicos, axiológicos y ontológicos, adquiriendo nuevos ropajes a servicio de la manutención de la estructura opresora hasta los días de hoy. En la busca por desprenderse de la modernidad y sus normas, este estudio tiene como objetivo general problematizar las dicotomías incorporadas en el campo epistémico y reflejar sobre formas de superar la colonialidad del ser, saber y sentir por medio de la educación estética en el arte decolonial, en el horizonte de la liberación. Además, los objetivos específicos son: pensar, por medio de imágenes, sobre la desnaturalización de los legados de la colonialidad en la formación humana; dialogar con la relacionalidad del tiempo en la busca por alternativas epistémicas abiertas a decolonizar la mirada y reivindicar el derecho al arte como expresión de vida; trazar caminos para la formación estética decolonial pluriversal, de modo que los elementos histórico-culturales articuladores del lenguaje del arte puedan apuntar para prácticas decolonizadoras en la enseñanza; y aproximar las dimensiones axiológicas, epistemológicas y ontológicas en la creación de la pesquisa en educación. Por medio de imágenes, de la escrita poética y de rememoraciones, la investigadora crea la pesquisa como un terreno de experimentaciones en que se hace presente como artista y profesora, pero antes de todo, como aprendiente de sí misma y del mundo. En ese sentido, trae como premisa la indisociabilidad entre razón y sensibilidad en la creación de la pesquisa en educación, de modo a desprenderse de los legados hegemónicos de matriz civilizatoria-colonial inscriptos en el campo epistémico. Para ello, articula elementos del lenguaje artístico en interrelación con aspectos críticos de la perspectiva decolonial, del pensamiento freiriano y de los estudios de las culturas visuales, con el intuito de tejer reflexiones sobre las disputas y las contradicciones que constituyen la experiencia del mundo de la gente que vivencia la estructura opresora y comparte la herida colonial. A partir de las discusiones realizadas, es posible identificar que aún somos enseñadas/os a mirar el mundo a través de las lentes coloniales que deshumanizan a los seres, deslegitiman los sentires y marginalizan los saberes. Así, el presente estudio propone que la educación estética en el arte sea pensada en el horizonte de la liberación, de forma que trabaje con los procesos de decolonización de la mirada y la desmitificación de los conceptos ‘universales’ que la restringen.

Palabras clave: Artes Visuales. Educación. Estéticas decoloniales. Metodologías decoloniales.

Lista de figuras

Imagem 1.....	20	Imagem 23.....	117
Imagem 2.....	21	Imagem 24.....	118
Imagem 3.....	26	Imagem 25.....	120
Imagem 4.....	62	Imagem 26.....	122
Imagem 5.....	65	Imagem 27.....	123
Imagem 6.....	66	Imagem 28.....	124
Imagem 7.....	67	Imagem 29.....	124
Imagem 8.....	70	Imagem 30.....	126
Imagem 9.....	72	Imagem 31.....	127
Imagem 10.....	84	Imagem 32.....	128
Imagem 11.....	85	Imagem 33.....	132
Imagem 12.....	98	Imagem 34.....	138
Imagem 13.....	99	Imagem 35.....	139
Imagem 14.....	99	Imagem 36.....	147
Imagem 15.....	105	Imagem 37.....	148
Imagem 16.....	105	Imagem 38.....	164
Imagem 17.....	106	Imagem 39.....	165
Imagem 18.....	109	Imagem 40.....	166
Imagem 19.....	110	Imagem 41.....	167
Imagem 20.....	114	Imagem 42.....	168
Imagem 21.....	115	Imagem 43.....	169
Imagem 22.....	116		

Sumário

Notas introdutórias.....	13
Carta aberta às pessoas que me leem.....	17
1. Certa vez, eu li um muro: por uma metodologia criadora e reflexiva.....	22
1.1 Uma vivência no Grupo Mariposas	24
1.2 O grito na pesquisa	28
1.3 A pesquisa como ação criadora	30
2. Educação estética.....	42
2.1 Estética e dominação em Abya Yala	55
2.2 Epistemicídio e a História da arte ‘universal’.....	69
3. O que entendemos por imagem	82
3.1 Decolonizar para reivindicar o olhar.....	89
3.2 O olhar do colonizador e a imagem no passado.....	96
3.3 Os impactos sociais das imagens	103
4. Rememorar para decolonizar.....	130
4.1 Memória ‘oficial’ e a ferida colonial	140
4.2 Memórias insurgentes	144
Notas finais: Por uma decolonização do olhar na educação estética em arte	151
Referências	174

Notas introdutórias

Já reparou o quão comum é associarmos nossas lembranças às percepções sensoriais? Cheiros, sons, sabores, cenas e/ou texturas costumam nos trazer memórias de pessoas, lugares, objetos. Entendo que não darei conta de discorrer sobre este assunto nesta dissertação, tão pouco explicar o porquê de isso acontecer, mas gostaria de começar fazendo um convite para refletirmos sobre isso.

Cheiro de sumo de laranja-lima recém descascada, retrato de céu estrelado e massa de bolo de laranja: estes são alguns dos elementos que fazem lembrar minha avó. Ela, uma senhora pequena e sabida, sempre me dava a tampinha da laranja ao descascá-la. Seguidora da rotina, todas as noites, antes de trancar a porta da cozinha, caminhava até o quintal e espiava o céu, falava com ele como se fossem íntimos, olhava em volta para ver se ninguém a observava, e voltava para dentro. Aos sábados, ela acordava todas/os da casa com o aroma de bolo de laranja e dividia entre as/os netas/os a rapa da massa que ficava na bacia, era uma colherada para quem estivesse ali. Toda a família se lembra dela quando escuta a música “Cotidiano”, por que:

Todo dia ela faz tudo sempre igual.



Linha de crochê marrom, farinha de mandioca e zamponha: estas são algumas das coisas que remetem à minha mãe. Ela, uma mãe solo, forte e sensível demais para a rigidez do mundo, fazia toalhinhas de crochê para ganhar dinheiro e dar de comer aos filhos, e

a linha quase sempre era da cor marrom. Éramos pobres, mas ela não queria que sentíssemos a dor da pobreza, então tentava dar leveza às coisas. Aos cuidados de minha mãe, tudo ganhava aspectos lúdicos. Se queríamos algo doce, ela misturava farinha de mandioca com açúcar, dizia ser uma sobremesa deliciosa, e comíamos felizes junto a ela. Até hoje aprecio o sabor, porque ela soube torná-lo bom. Mamãe também sempre quis uma zamponha, instrumento musical boliviano feito de bambu que se assemelha a flauta. Dizia que o som da zamponha era lindo e explicava o quanto eu deveria me orgulhar da cultura e ancestralidade dos povos Aymará, porque estava no meu sangue. Tudo o que eu conheço da Bolívia, me foi contado pela voz doce de minha mãe.

E qual é a tua lembrança? Quais sentidos atravessam as tuas memórias, desde sons, recursos visuais, aromas, texturas, sabores? As paisagens pelas quais caminhou, as músicas que pôde dedicar um tempo para ouvir, as experiências gastronômicas que te aproximaram de culturas, o que te vem a memória? Há sempre uma música que marca uma cena da vida, um aroma que nos faz lembrar dos afetos, ou até mesmo uma textura que apreciamos, esteja ela em um fragmento de som ou na areia da praia.

Estamos sempre sentindo e aprendendo no mundo. Estes são alguns dos exemplos que trago aqui para justificar a estrutura da pesquisa, que é criada como uma prática teórica, estética e política. Todavia, quando disserto sobre estética, me refiro a ela no sentido de *aisthesis* – para além das normas ocidentais impostas –, ou seja, voltada às percepções sensoriais e desprendida da ideia de que a sensibilidade é uma faculdade inferior à racionalidade (MIGNOLO, 2017; DUSSEL, 1997). Ao meu ver, as duas caminham juntas na construção do conhecimento.

A escrita acadêmica com a qual estamos habituadas/os, é aqui articulada com outros elementos no intuito de construir práticas metodológicas-reflexivas menos enrijecidas. Há pequenos contos e músicas integrados à pesquisa, e os trago aqui para pensar a decolonização da escrita, criada de forma mais poética e vinculada às percepções sensoriais. Através do texto, tento criar imagens das cenas escritas, construir espaços e revisitar memórias que servem como pontes para mediar discussões que potencializam o futuro.

Como estamos em uma sociedade que mescla o virtual com a realidade concreta, utilizo como recurso tecnológico QR CODES na estrutura da pesquisa. As músicas aparecem fragmentadas e/ou inteiras, apresentadas em um disco de vinil, cuja capa contém um

QR CODE diferente para cada som. Apontando a câmera do celular ou do Google Lens para eles, será possível ouvi-las, cujo link direciona ao Youtube. São músicas que dialogam com textos, imagens e discussões.

As imagens que aparecem nesta pesquisa, dividem-se entre aquelas criadas por mim e as que encontro ao longo de minhas caminhadas (no mundo virtual ou físico). São imagens que compõem a dissertação como textos a serem lidos e interpretados com base em experiências pluriversais¹ de mundo. Para além do texto escrito, busco ressaltar a potência das imagens na pesquisa, compreendendo-as como documentos importantes que legitimam discursos e representam acontecimentos histórico-culturais. Embora nem todas as imagens aqui revisitadas podem ter sido produzidas como prática estética decolonial, considero que “es posible que existan prácticas estéticas de carácter decolonial, aunque no se denominen como tales.” (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012, p. 19).

As imagens, o texto escrito ou as músicas, são referências que resultam dos diversos processos de criação que envolvem pesquisas, auto pesquisas e refletem as plurivivências no mundo. São materialidades que nós, seres humanos, criamos desde a nossa experiência de mundo para atuarmos sobre ele e, a partir delas, também construímos nosso olhar, memórias e saberes.

Crio a pesquisa movida pelos verbos caminhar, olhar, denunciar, rememorar, tecer, traçar, pronunciar o mundo de modo mais aprendente. Escrevo-a desde Abya Yala, termo que utilizo no mesmo sentido em que hoje se substitui *indígenas* por *povos originários*, como desprendimento e desobediência àquilo que o monopólio epistêmico da modernidade silenciou e nomeou para exercer seu poder sobre o mundo (VÁZQUEZ MELKEN, 2014). Se nos chamaram de ‘América’, utilizar Abya Yala confronta os processos hegemônicos de unificação e contribui para dar vida a um léxico político, cujas práticas discursivas buscam decolonizar o pensamento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

Opto por utilizar o termo decolonial porque ele é a versão atual nas discussões que vêm acontecendo no mundo, além de ser considerado a contraposição à colonialidade – uma forma de alimentar a dependência de Abya Yala em relação ao sistema mundo euro-

¹ É um conceito estudado por Arturo Escobar e utilizado por outras/os autoras/es que visam o desprendimento da ‘universalidade’ difundida pela modernidade, propondo como alternativa o mundo com várias histórias e culturas, portanto, um mundo pluriversal. O termo também vem sendo proposto nos novos constitucionalismos do Equador e Bolívia, junto ao conceito de Bem Viver.

estadunidense. Entretanto, reconheço que o pensamento decolonial carrega consigo problemáticas estruturais e parte dos discursos decoloniais podem, muitas vezes, apresentar contradições (MAKARAN e GAUSSENS, 2020). É por isso que acredito na importância de ver esta perspectiva com um olhar mais amplo e crítico, de modo a compreender que nele há contribuições relevantes ao campo epistêmico, mas também pontos que precisam ser melhorados.

Ao desprender-me do monopólio epistêmico ocidental, conforme sugerem os estudos decoloniais, entendo que há o colonialismo, referente ao período histórico de colonização; a colonialidade, resultado da experiência moderna que reforça os vínculos de opressão entre passado e presente; e a colonialidade global que é a atualização dos anteriores tipos de colonização, ainda reprodutores da matriz de poder colonial utilizada para dominar os povos periféricos no sistema-mundo capitalista, cujo poder também está centrado nos Estados Unidos (GROSFOGUEL, 2009).

Com o objetivo de problematizar as dicotomias incorporadas no campo epistêmico e refletir sobre formas de superar a colonialidade do ser, saber e sentir por meio da educação estética em arte decolonial no horizonte da libertação, busco dialogar sobre as contradições junto ao pensamento freiriano e às/aos pensadoras/es decoloniais (PALERMO, 2009; GÓMEZ e MIGNOLO, 2012; VÁZQUEZ MELKEN, 2014), mas também construo pontes com outros saberes como os estudos das culturas visuais (MIRZOEFF, 2016; ABREU e ÁLVAREZ, 2022), no intuito de aproximar pensamentos e não reproduzir dicotomias no campo epistêmico.

Esta dissertação é um terreno de experimentações ao qual me lanço para tentar trazer fragmentos de memórias que nos constroem, nos marcam, nos identificam, nos movem. Por considerar a relacionalidade do tempo no lugar da linearidade ocidental, não sigo uma linha única e vou tecendo reflexões na busca por assumir uma atitude decolonial, de mãos dadas com as práticas de desprendimentos, atravessamentos e transgressões.

Carta aberta às pessoas que me leem

Pelotas, 04 de julho de 2023

Nasci no interior de São Paulo, filha de mãe brasileira e pai boliviano, mas fui cuidada apenas por minha mãe, uma mulher sensível e forte que enfrentou muitos desafios para me criar sozinha. Apesar dos desafios, mamãe sempre tentou me ensinar a valorizar minhas raízes bolivianas com descendência Aymará, me ensinando a não esquecer a cultura da minha família paterna através de ponchos, zamponhas, fitas cassetes, discos e fotografias. Tudo o que eu aprendi sobre a cultura boliviana, foi minha mãe quem me ensinou, desde a não odiar a minha cor ou os meus pelos faciais, até me orgulhar das minhas raízes ancestrais.

Já a minha experiência como educanda na escola foi marcada por um acúmulo de ações violentas e comentários xenofóbicos sobre o fato de eu carregar em meu corpo os traços herdados da família boliviana. Muito ouvi termos como bugrinha, indiazinha, pele encardida, todos dirigidos a mim com um ar de desdém que eu não entendia. Certa vez, durante o intervalo, uma inspetora da escola fez uma ‘piada’ sobre os meus parentes bolivianos serem escravos na capital de São Paulo, alimentando comentários e agressões por parte dos alunos. Minha versão infantil ficou com medo da escola, das pessoas, da vida.

Diante dos atos de violência física e psicológica, quis ser uma pessoa com outra história e outra origem, e tentei ocultar a minha identidade cultural, o meu direito de ser e estar. Além da fronteira física entre Brasil e Bolívia, havia uma espécie de fronteira invisível que me separava das/os outras/os alunas/os, fazendo com que eu me sentisse menos humana.

Para me sentir menos sozinha no espaço escolar, encontrei refúgio nos livros. Em meados de 2010, havia um projeto de incentivo à leitura do Governo do Estado de São Paulo, no qual distribuía livros gratuitos nas escolas públicas. Havia recebido os meus em uma pequena caixa de papelão e, ao levá-los para casa, encontrei um outro livro atirado na rua. Lamentei o descaso que se tinha com eles. Aquele livro não era igual aos que eu tinha em mãos, no entanto, o seu nome “A paixão segundo GH” me despertou o interesse de levá-lo comigo. O abri como quem não espera muita coisa, e me deparei com a frase:



A identidade - a identidade que é a primeira inerência - era a isso que eu estava cedendo? era nisso que eu havia entrado? A identidade me é proibida, eu sei. Mas vou me arriscar porque confio na minha covardia futura, e será a minha covardia essencial que me reorganizará de novo em pessoa. (LISPECTOR, 2009, p. 75).

Aquele foi o primeiro livro da Clarice Lispector que os meus olhos visitaram. E essa passagem foi adquirindo sentido conforme eu buscava cada vez mais conhecimentos. Atravessou minha experiência no ensino médio, na licenciatura e hoje no mestrado, sempre a me levar para questionamentos críticos: Quantos mais poderiam ter suas identidades proibidas? Por que isso acontece? Mas, ao mesmo tempo, eu havia tentado demasiadamente vestir qualquer roupagem que não fosse a minha, ao ponto de afirmar:

Eu não sei na verdade quem eu sou.



Lembro-me de ouvir a canção “Eu não sei na verdade quem eu sou” do grupo O Teatro Mágico e me sentir tocada quando o som do violino visitava a canção – era tão suave que parecia acariciar os meus cabelos –, e a estética circense da trupe me fazia querer ser parte de algo maior que eu até então desconhecia, mas as frases cantadas por Fernando Anitelli me faziam pensar que, talvez, a arte fosse um horizonte para buscar liberdade.

Fundamentada na ideia de desprender-me das coisas, de me permitir atuar no mundo pela esfera sensível em meio a insensibilidade imposta pelo capitalismo, eu escolhi a arte. No entanto, quanto mais estudava sobre ela, me perguntava ainda mais: se a liberdade se faz na coletividade, onde chegaria seguindo o viés individualista que o mercado impõe sobre o trabalho das/os artistas?

Como falar em liberdade se a História da arte ‘universal’ ainda é utilizada pelos setores reacionários para ocultar e oprimir os povos, há séculos, inferiorizados?

Na medida em que surgiam perguntas, a escolha pela licenciatura ganhava mais sentido. Junto a arte, pude compreender que a educação era construção, então como aceitar uma só forma de conhecimento ‘universal’ enquanto outras são silenciadas? Percebi que a minha formação, desde a educação básica, seguia uma matriz colonial. Muito eu conhecia da Europa e dos Estados Unidos sem nunca ter viajado para nenhum destes lugares, pouco conhecia sobre o contexto histórico-cultural que eu vivi a minha vida inteira. Pouco eu conhecia de mim. Como isso poderia afetar a minha prática como docente?

Escolher ser educadora leva a um estudo contínuo. A sociedade se movimenta, seja para trás ou para frente, ou os dois aos mesmo tempo; as gerações produzem novas experiências socioculturais; as teorias são compartilhadas e outras são criadas a partir delas; e por aí vai o movimento do mundo. Foi a partir de estudos contínuos e questionamentos que encontrei na perspectiva decolonial muitas críticas pertinentes ao meu contexto, momento em que senti como se alguém tivesse cutucado uma ferida que eu nem sabia que existia, dessas marcas que a gente encontra no corpo e fica se perguntando a origem, tentando repassar todas as ações do dia para ver se descobre o porquê de ela estar doendo só agora, e se perguntando se ela está incomodando só porque agora se tem consciência de que ela existe. Ter consciência de que a minha formação reforçava a naturalização de violências com minhas/meus antepassadas/os, fez com que eu me visse parte das relações de opressão e quisesse não mais compactuar com o silêncio secular.

Ser educadora é um desafio, ser artista também. Duas formas de atuar no mundo que carregam a função social de questionar, de defender a criatividade e reivindicar a liberdade, e é por isso que eu escrevo a pesquisa em educação pelo viés da arte e da estética decolonial, na luta por educação democrática, crítica, transformadora e libertadora.

Se antes não sabia quem eu era, digo agora que estou aprendendo, e compartilho mais uma lembrança. Veja só, como a arte também constrói como aprendemos o mundo: estava a assistir o filme *O palhaço* (2011, 58 min), dirigido por Selton Mello, e vi a cena de um pai que se dirige ao filho – um palhaço com crise de identidade –, dizendo “Filho, na vida a gente tem que fazer aquilo que a gente sabe fazer. O gato bebe leite, o rato come queijo, e eu sou palhaço.” Uma frase tão simples, mas que me faz considerar até hoje

a importância de reconhecer quem somos para deixarmos de ser aquilo que não somos. De fato, na vida a gente tem que fazer aquilo que sabe fazer: o gato bebe leite, o rato come queijo, e eu sou artista e professora.

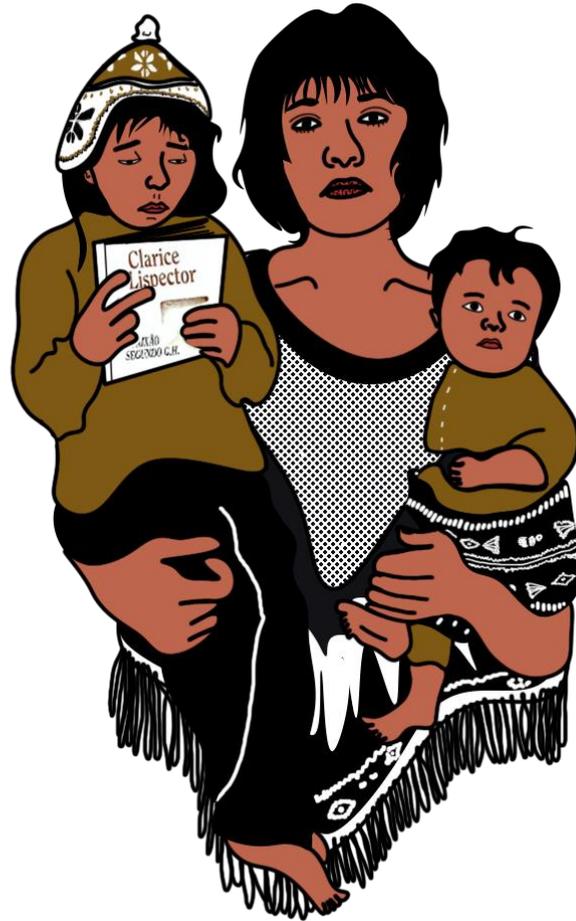


Imagem 1.²

² Sem título, 2022. Criada por Marília Sinãni. Fonte: Acervo pessoal.

A OBRIGACÃO DE PRODUZIR

ALIENA

A PAIXÃO DE CRIAR

³ Sem título, s/d. Autor desconhecido. Fonte: Google imagens.

1. Certa vez, eu li um muro: por uma metodologia criadora e reflexiva

Ler muros me parece um convite para que deixemos de lado o eu-mecanizado e olhemos ao redor. Se a pressa é o que nos move, as artes espalhadas pelos espaços públicos nos aproximam daquilo que nem sempre temos tempo ou acesso para conhecer. Por isso, entendo que construímos saberes até ao caminhar. Seja um fragmento de som escutado ou uma paisagem que o olhar visita, nas caminhadas também é possível construir experiências estéticas.

Percebo que as intervenções parietais sofreram alterações nos últimos anos. Hoje, além de serem encontradas nas ruas da cidade, também migraram para os espaços virtuais, ambiente por onde caminhamos para acompanhar o que está sendo feito do mundo. Do poste da rua ao post de internet, em casa ou na rua, sempre havemos de nos deparar com uma ou outra intervenção artístico-literária parietal, e assim, aprendentes caminhantes que somos, vamos ampliando nossas percepções sensoriais.

Isolada durante a pandemia de Covid-19⁴, na mesma fase em que produzir me era exigido para sobreviver como artista e pesquisadora no Brasil, li a frase “A obrigação de produzir aliena a paixão de criar” pichada num muro publicado nas redes sociais. Essa frase me levou a uma autocrítica complexa.

Por um lado, ser artista na pandemia exigiu o aumento do ritmo da produção de conteúdo para as redes sociais. Para o meu trabalho ser visto, eu precisava me adequar às novas regras do mercado. Ter o trabalho artístico veiculado e reconhecido nas redes sociais não se resume apenas a qualidade do trabalho, exige um estudo sobre como os algoritmos funcionam, e isso vai muito além do fluxo orgânico antes conhecido. Ou seja, é um estudo que vai além da função de artista que costumávamos ter. Sob outro ponto de vista, ser professora e pesquisadora também traz consigo a responsabilidade de produzir. É preciso publicar trabalhos, elaborar planos de aulas, participar de eventos, selecionar conteúdos educativos, acompanhar as mudanças do mundo e das produções, entre tantas outras atividades que exigem estudo.

⁴ A COVID-19, uma doença infecciosa, desencadeou a pandemia de coronavírus que chegou ao Brasil em março de 2020, momento em que a população teve que lidar com sucessivas mortes e o isolamento social.

Nesse processo, senti ter me dividido em duas, a artista que produzia imagens para ter retorno financeiro e atrair visualizações nos espaços virtuais, e a pesquisadora que produzia textos acadêmicos sem a presença em primeira pessoa na escrita. Produzir arte começou a deixar de ser uma forma de expressão de vida e passou a dar lugar a uma ação mecanizada. Cheguei ao ponto de ocultar a poética do fazer artístico, produzindo imagens somente com base no que os algoritmos estavam induzindo as pessoas a consumirem.

Na mesma época, o cultivo ao ódio pela classe artística ganhou popularidade via discursos que colocavam as/os artistas como pessoas que não deviam receber incentivos como a Lei Rouanet, por exemplo. Além disso, a área da educação estava sofrendo diversas repressões pelo governo Bolsonaro, momento em que até Paulo Freire passou a ser visto como um inimigo a ser combatido. Nestes tempos conturbados, as duas áreas que escolhi como profissão se tornaram alvo de represálias, o que potencializou bloqueios na produção artística e acadêmica.

A ordem estabelecida na situação opressora tende a nos desumanizar, e a estrutura do nosso pensar se forma na contradição em que vivemos (FREIRE, 2013). Até as coisas que apreciamos tendem a sofrer com este processo. São exemplos disso as minhas produções artísticas e acadêmicas com bloqueios e até a construção desta pesquisa, onde eu não quero ser reprodutora das normas academicistas ocidentalizadas, mas reparo que aprendi desta forma e elas foram internalizadas em mim. Vez ou outra até aparecem por aqui, uma contradição que tomo consciência ao longo da escrita e agora, estou tentando me desprender. É um processo.

Suponho que ter lido aquele muro me provocou para ver algumas contradições no mundo e em mim, bem como a problematizar a ação de produzir apenas por obrigação, ainda mais quando reparei que estava a limitar as minhas formas de pronunciar o mundo, perdendo a paixão de criar, de falar, de existir. Por que, então, eu estava separando meu lado artístico da ação de produzir a pesquisa? Ou buscando dissociar a arte da vida? As duas dimensões não poderiam trabalhar juntas? Eu não poderia estar mais presente na dissertação?

1.1 Uma vivência no Grupo Mariposas

A minha experiência no mundo acadêmico foi, em grande parte, ocidentalizada e atravessada por situações em que perspectivas hegemônicas e dualistas tomavam conta do campo epistêmico. Quando estava no ensino médio, uma pessoa da comunidade escolar me chamou em um canto e disse: “Quer um conselho? Se você não é rica, não faça artes visuais”. Eu não era, e não soube o que responder na época.

Quando me formei na licenciatura, foi um dia feliz e triste. Por um lado, havia conseguido o meu tão esperado diploma no ensino superior e poderia exercer a profissão de docente, mas por outro estava desempregada em um governo que não valorizava professores, o que me fez lembrar da fala daquela pessoa e, por algum tempo, concordei com ela. Não é fácil ser artista no Brasil, professora de arte também não. E aos poucos fui parando de produzir imagens, ação que venho retomando nesta dissertação.

Desde o ano de 2021, faço parte do Grupo Mariposas e participo de encontros em que saberes são construídos de forma coletiva. Neste espaço, discutimos sobre não separar a/o pesquisadora/r da pesquisa, algo que eu acreditava ser uma norma inegociável na academia, e tive a oportunidade de conhecer outras formas de trabalhar a relação entre subjetividade e objetividade na ação investigativa. No grupo, conheci propostas de pesquisas de diferentes metodologias e procedimentos dos quais eu não havia tido acesso, como os círculos epistemológicos⁵, a pesquisa participante⁶ e a autoetnografia⁷, por exemplo. A partir da vivência no Grupo Mariposas, comecei a ampliar horizontes sobre a possibilidade de pensar uma prática metodológica-reflexiva em que pudesse estar mais presente na pesquisa, como pessoa que também sente e vivencia a situação opressora.

⁵ ROMÃO, J. E; et al. Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. Revista Educação e Sociedade. N° 13. Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

⁶ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

⁷ VERSIANI, Daniela G.C.B. 2005. Autoetnografias: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

Foi conhecendo outras perspectivas metodológicas que entendi um pouco mais o porquê de na minha formação quase não ter visto artistas de Abya Yala; ter aprendido que não era de bom tom aproximar autoras/es, mesmo apontando os pontos de convergências e divergências entre elas/es; e incorporado a política da neutralidade científica ao ponto de começar a escrever em primeira pessoa e ir, aos poucos, desaparecendo na escrita. Foram muitas as perspectivas positivistas que moldaram a forma como eu via o conhecimento, e isso se dá porque um dos maiores interesses em padronizar a ciência como neutra é o controle social institucionalizado.

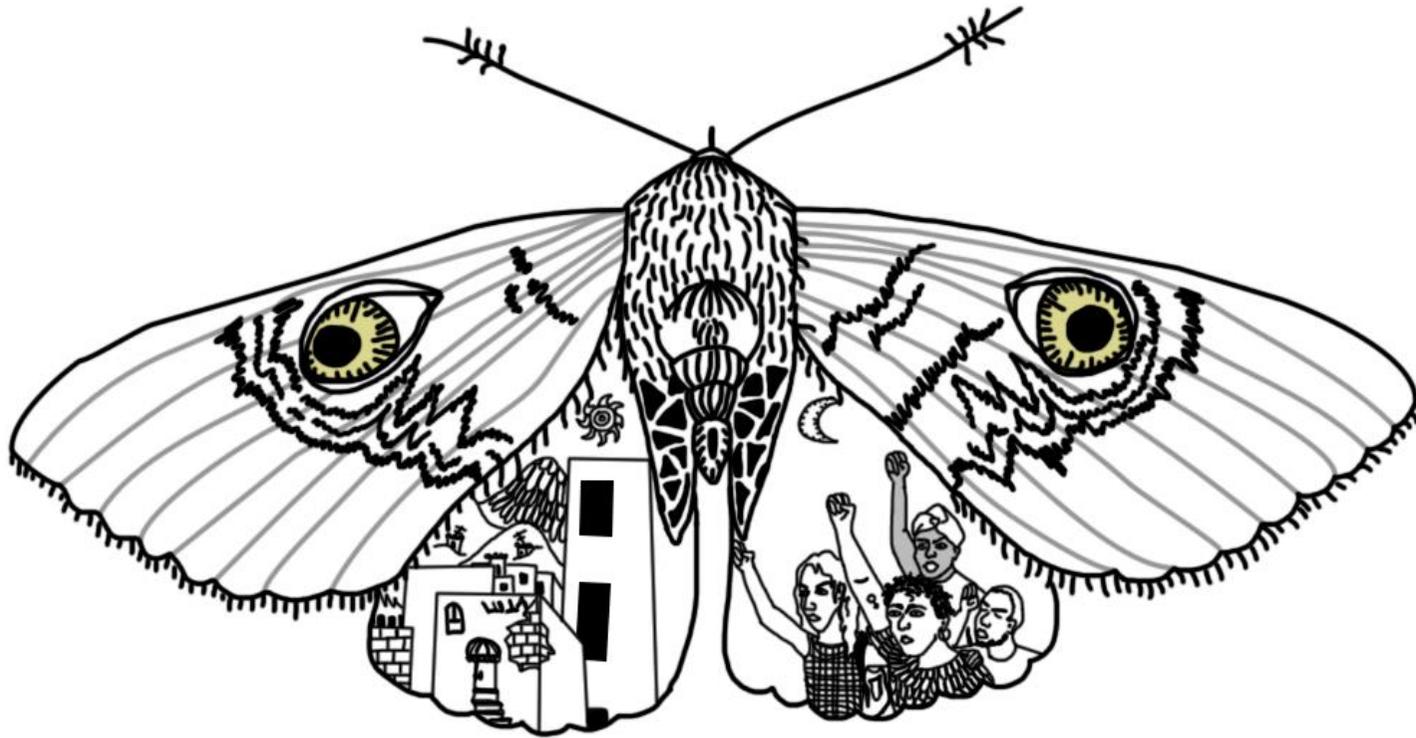


Na verdade, esta ciência que se queria neutra, apolítica e descomprometida acabou sendo utilizada cada vez mais como uma ferramenta de engenharia social. Empregados por agências governamentais, os cientistas sociais contribuíram para a implantação gradual de toda uma série de instituições de controle social – desde a escola e o hospital até o asilo psiquiátrico e a prisão – cuja finalidade é modelar o comportamento de todos pelos padrões de normalidade definidos pelos donos do poder (BRANDÃO, 2006, p. 22).

Trata-se de uma ciência orientada pela filosofia cartesiana, cujo pensamento é fundamento pelo viés da tão conhecida frase “Penso, logo existo”, em que existe um “Eu” produtor do conhecimento ‘verdadeiro’ e ‘universal’, voltado à divisão entre subjetividade e objetividade. A egopolítica cartesiana⁸ reforça o mito da produção de conhecimento neutra e imparcial, dissociáveis de seres humanos, e organiza as universidades ocidentalizadas a partir da tradição do pensamento ocidental masculino (GROSFOGUEL, 2016). Se tem, então, a ideia de que as/os pesquisadoras/es devem ser imparciais na ação investigativa.

No Grupo Mariposas, além da reflexão crítica sobre as metodologias que confrontam os paradigmas ocidentalizados – há séculos instituídos como verdades únicas –, também recebi o convite de voltar a produzir imagens, para a dissertação e para o grupo, momento em que criei a arte de uma logo que nos representasse (Imagem 3).

⁸ Grosfoguel (2016) explica que a filosofia cartesiana é responsável por inaugurar a tradição do pensamento ocidental masculino no campo epistêmico e por ter sido não apenas um evento histórico, mas também um pensamento tido como ‘universal’, instituiu um “Eu” verdadeiro a ser seguido mundialmente, podendo ser denominado como egopolítica cartesiana.



GRUPO DE PESQUISA
MARIPOSAS:
**Minorias Sociais, Resistências
e Práticas de Transformação**

Imagem 3⁹

⁹ Logo para o Grupo Mariposas, 2021. Criado por Marília Sinãni. Fonte: Acervo Pessoal.

Em uma das discussões em grupo, fui provocada a refletir na pesquisa sobre as contradições que venho tomando consciência ao longo deste processo, e busco mostrá-las nesta dissertação. Escrevendo os bastidores da pesquisa, evidencio os diálogos e as conclusões que venho construindo coletivamente, como forma de dialogar a respeito das relações entre subjetividade e a objetividade no processo de criação da dissertação.

As metodologias apresentadas, o convite às práticas criativas, e as discussões coletivas sobre os processos investigativos contribuíram para a criação desta pesquisa. Tem sido desafiador voltar a produzir imagens desvinculadas dos interesses do mercado e, principalmente, construir a pesquisa desprendida daquilo que está inscrito no campo epistêmico, mas entendo que uma das formas de tentar superar a situação opressora é tendo consciência das contradições externas e internalizadas porque, para entender o meu contexto, também tive que tentar entender minhas origens e formação. Foi neste processo que percebi a potência da arte e da ancestralidade. Embora tenha sido doloroso, me deu o impulso necessário para perceber as dualidades que me compõem.



1.2 O grito na pesquisa

Ao ter um olhar mais crítico sobre as contradições que me compõem, senti uma vontade de gritar. Dar-se conta das violências contra nós e nossas/os ancestrais é doloroso. Ler sobre diferentes tipos de opressões e reconhecer-se nelas é um processo complexo porque percebemos situações que quase nos imobilizam e, ao mesmo tempo, nos provocam a querer transformar as estruturas que nos cercam. Todavia, também nos damos conta de nossa pequenez diante da vastidão do mundo, de que sozinhas/os não conseguiremos mudar nada, e que libertar-se destas condições exige um trabalho coletivo.

Ao ler Gloria Anzaldúa (2016), revisito diversas situações de opressão pelas quais passei e os inúmeros “chispem, não há nada para ver aqui”¹⁰ que ouvi e acatei. Embora tenha crescido com minha mãe dizendo que eu devia ter orgulho dos meus traços, da cultura boliviana e da ancestralidade Aymará, não parecia ser o mesmo para as demais pessoas. Sofri violências físicas e psicológicas, e mesmo quando tentava denunciá-las, não era ouvida. Aos poucos, fui reprimindo as palavras e tentando me adequar à situação de opressão.

Mas acontece que eu sempre senti algo dentro de mim, uma rebeldia querendo vir à tona para reivindicar o meu direito de falar, olhar, sentir e existir. Sentia-me impotente diante do mundo quando adería ao silêncio, mas também pensava ser uma pessoa má quando não me submetia a ele. Havia muitos conflitos internos e uma rebeldia que não cabia na cidade em que nasci, o que me fez buscar nos estudos uma forma de transgredir as fronteiras impostas.

Concordo com Gloria Anzaldúa (2016) sobre a cultura conformar nossas crenças a partir de paradigmas dominantes e conceitos pré-definidos quase sempre incontestáveis. Queria compartilhar na escola os aspectos da cultura boliviana que aprendia com minha mãe, mas não eram bem recebidas e eu me sentia não pertencente a cultura dominante. Por mais que me esforçasse para adaptar-me a ela, havia um certo incômodo por vê-la sendo conduzida para menosprezar a outra cultura que me formava. Criança, adolescente ou adulta, muitas das vezes em que tentei questionar os paradigmas dominantes expressos nos valores culturais ocidentais e patriarcais,

¹⁰ Mirzoeff utiliza esta frase para apontar o quanto nosso direito a olhar é restringido. A frase “chispem, não há nada para ver aqui” aparece em situações nas quais tentam alienar nossas concepções de mundo.

pareceu que eu estava cometendo um crime. Olhavam-me com olhos de repulsa, como se questionar uma injustiça fosse algo desnecessário e que eu deveria apenas deixar para lá, converter em silêncio a vontade que tinha de gritar.

Diversas vezes, cultivei o silêncio para não enfrentar situações de violência porque assim fui ensinada a fazer, um eterno respeitar por medo e a constante tentativa de aceitar a frase “melhor deixar para lá”. Hoje, entendo que as nossas lembranças são permeadas por zonas de não-ditos, pensamentos que reprimimos por estarmos em uma sociedade dividida entre o dizível e o indizível, um campo de disputas de existências e saberes (POLLAK, 1989), repleto de contradições e tensões. Trata-se de um regime de dominação de consciências em que somos submetidas/os a táticas de silenciamento, mas também encontramos formas de resistir contra elas e lutar para dizer a nossa palavra.



Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. (FREIRE, 2013, p. 15).

Deve ser por isso que tenho tanta vontade de gritar acumulada.

Walsh (2019) escreveu um texto falando sobre o quanto ela escreve gritando. Percebi que, da minha maneira, eu também o faço. Desde sempre produzo imagens e textos literários na intenção de gritar para o mundo aquilo que não consigo fazer verbalmente, porque eu aprendi tão bem a ficar em silêncio que até para gritar, preciso me desprender. O acúmulo de silêncios converte-se em palavras e traçados, aparecendo nesta dissertação como ações de rebeldia e resistência contra as tentativas de silenciamentos que nos acometem.

Constituída de tantos não-ditos e aprendendo sobre as violências seculares que nos atingem, preciso gritar e retomar o direito à palavra, seja pela arte ou pela literatura. Lembro-me dos não-ditos, dos saberes apagados e das existências desumanizadas que se estendem ao mundo contemporâneo, e busco ver a pesquisa como grito, uma reunião de silêncios reclamados em imagens, letras e sons.

Grito nesta dissertação como um convite, para que juntas/os também gritemos, cada uma/um com seus gritos e vivências, somados, porque se a educação é um trabalho coletivo, a liberdade também é.



Grito, gritas, gritamos. Os decibéis, o eco e a ressonância vão crescendo. Confundem-se, se comunicam, se mesclam e se tecem com outros gritos – com todos os gritos do mundo e desde baixo – incluindo os gritos dos outros seres, com os da água, os rios e o mar, as montanhas, as árvores, os pássaros e animais, com os gritos e as gritas dxs ancestrais cuja presença e memória seguem vivas. São gritos de horror, dor, bravura, raiva e indignação, gritos contra o projeto de guerra-morte. Mas também são gritos de, desde, por e pela vida, por e para re-existir, re-viver e con-viver com justiça e dignidade. São gritos que chamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-atoar, que clamam por práticas não apenas de resistir, mas também de insurgir, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção – do que fazer e como fazer – de lutas, caminhares e sementes dentro das fissuras ou gretas do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal. (WALSH, 2019, p. 104).

Grito desde a minha vivência no Brasil, desde a experiência de ser fronteiro, na busca por sistematizar uma prática metodológica com maior abertura para pensar as problemáticas sociais e a educação estética em arte no horizonte da liberdade. Todas/os nós temos um grito, seja preso na garganta ou manifestado de alguma forma. E você, grita pelo quê?

1.3 A pesquisa como ação criadora

Nesta pesquisa, me manifesto como artista, professora e pesquisadora – as três profissões que escolhi para atuar no mundo –, mas antes de tudo, como ser que habita as fronteiras, vive e sente as feridas coloniais inscritas no corpo e nos saberes. Construo a pesquisa na perspectiva decolonial, buscando desprender-me dos paradigmas ocidentais e refletir sobre a “experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx” (MIGNOLO, 2017, p. 16). Nesse caminho, entendo que a ação de pesquisar pode desprender-se das normas ocidentais incorporadas no campo epistêmico e ser pensada em diálogo com as dimensões estéticas e ontológicas, sem

a necessidade de separar razão e sensibilidade, como aconteceu quando a estética moderna colonizou a *aisthesis*, separando razão de natureza na construção do conhecimento (DUSSEL, 2018; GÓMEZ e MIGNOLO, 2012; QUIJÁNO, 2010).

As universidades ocidentalizadas e suas práticas reproduzem o viés cartesiano, suprimindo a sensibilidade do campo epistêmico para dar lugar a políticas egológicas (MIGNOLO, 2017, GROSFOGUEL, 2016) que separam a subjetividade dos processos investigativos. Na inter-relação entre a perspectiva decolonial e os estudos das culturas visuais, vejo a pesquisa em educação também como uma ação de criação, reconhecendo “a potência das Artes e das imagens para reunir reflexão, criatividade e autoconhecimento no processo de pesquisa” (TOURINHO, 2012, p. 231). Ao meu ver, construir implica criar algo, portanto, a pesquisa é uma criação.

Aqui, investigar é criar e construir pontes que aproximam saberes, desde a minha experiência de ser situado na fronteira. Trata-se de compreender a pesquisa como uma ação de criação, olhando-a como arte-educadora que transcende as fronteiras epistêmicas e questiona as regulações da cultura dominante sobre o conhecimento. Para isso, busco integrar as ações de ensinar, pesquisar e fazer arte, porque estas também podem se alimentar nas ações investigativas (TOURINHO, 2012).

Assumir uma atitude decolonial na pesquisa é um processo relacional¹¹ em que revisito o passado para problematizar o seu vínculo com o presente, identificando os seus legados na contemporaneidade, nessa relação viva que temos com o tempo e o espaço (VÁZQUEZ MELKEN, 2014). A partir do movimento relacional, é possível identificar que a obrigação de produzir seguindo um viés academicista¹² ocidentalizado e universalmente aceito, menospreza nossos corpos e vivências como formas de conhecimento. Esse é um dos reflexos da separação ontológica entre indivíduo e natureza, caracterizada pelo monopólio epistêmico que impõe o conhecimento como uma forma de exercer controle sobre o mundo (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

¹¹ As reflexões levantadas nesta pesquisa se sustentam nas temporalidades relacionais, propondo uma visão alternativa à ordem cronológica unidimensional estabelecida pela modernidade. O tempo relacional entende que há uma relação viva, presente, aberta e múltipla com o passado.

¹² Diz respeito às limitações impostas por uma visão hegemônica ‘universal’, brancocentrada, eurocêntrica e excludente sobre as formas de conhecimento, derivadas do academicismo do século XIX.

Hoje, consigo identificar que o pensamento hegemônico ocidental distorce a realidade e é uma marca colonial ainda presente na academia para legitimar processos maniqueístas, sendo perceptível em situações como, por exemplo: a escrita ser mais valorizada que a forma oral na pesquisa; a poética se desvincular da política; a experiência corporal deixar de ser um meio de se obter conhecimento; pesquisadoras/es afastarem suas subjetividades do processo de escrita sobre a objetividade; entre outras, com a qual vamos nos deparando em nossa vida.

Cresci deste modo, em casa conhecia aspectos da cultura boliviana, mas tinha de deixá-los fora da escola para evitar conflitos. Conforme me reconhecia nos escritos de Glória Anzaldúa (2000, 2016), fui tendo consciência crítica sobre estes processos, passando a me visualizar como uma pessoa de fronteira. Também cresci entre duas culturas, a boliviana (com influência da cultura indígena dos povos Aymará) e a brasileira (também construída pelas culturas indígenas e africanas). A exemplo disso, lembro-me de minha avó materna deixar escondido no fundo do armário, bem atrás das caixas, uma escultura de preto-velho que havia ganhado de um familiar. O preto-velho estava sentado num toco e fumando um cachimbo, com olhar ameno. Sempre que lhe perguntavam sobre a imagem, ela desconversava e dizia que ia dar fim nela porque não condizia com a sua religião cristã. Mas no fundo, sua voz falava com tamanho apreço daquela imagem de preto-velho, tinha fé nela, mas vergonha de tê-la.

Viver em Abya Yala é transitar entre os saberes do modo ocidental e os saberes ancestrais que resistem aos padrões hegemônicos estabelecidos; é uma luta constante pela tomada de consciência das contradições existentes que estabelecem hierarquias no saber, numa disputa entre ‘superior’ vs. ‘inferior’. Percebo que encontramos dificuldade em conhecer o nosso passado porque o que temos acesso está escondido atrás de mitos que legitimam a falsificação de memórias e negam nossas histórias (GUTIÉRREZ, 2020).

Penso que não conhecer o nosso passado também prejudica a forma como nos auto conhecemos, mas acredito que ter reflexões críticas acerca das contradições que nos compõem e expressá-las ao mundo desde o presente, é uma forma de registrar e denunciar os apagamentos há séculos naturalizados pela situação opressora. Questionar o mito de que a violência e os silenciamentos contra corpos e territórios são um destino dado pode ser um ponto de partida para outras discussões, visto que é preciso entender que somos seres em

construção. E é nesse sentido que produzo esta pesquisa com imagens e textos que gritam e reclamam os silêncios guardados desde minha experiência em Abya Yala, na tentativa de reivindicar o direito a olhar, à arte, à sensibilidade e à criação.

Se em minhas vivências no campo epistêmico ocidentalizado aprendi que o ideal era buscar um certo afastamento da experiência pessoal na escrita acadêmica, hoje entendo que “eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita” (ANZALDÚA, 2000, p 233). Venho, então, procurando formas de me desprender das concepções hegemônicas sobre o conhecimento, uma desobediência epistêmica¹³ em relação aos paradigmas dominantes. E é por isso que eu escrevo gritando:



Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

Busco construir esta pesquisa com uma escrita na primeira pessoa, mais presente e poética. Escrevo para me conhecer, como um exercício de confronto às contradições que marcam meu corpo e à separação entre sensibilidade e conhecimento na pesquisa, e para não me prender apenas a escrita acadêmica, integro à pesquisa contos, imagens e músicas, ferramentas artísticas e literárias que nos atravessam e também ativam memórias no presente.

Crio esta pesquisa dialogando com aspectos de duas práticas metodológicas-reflexivas e criadoras que conheci ao longo do mestrado. A primeira foca um pouco mais no modo como escrevo, e a segunda prática me convida a produzir com imagens. E, ao meu

¹³ O conceito de desobediência epistêmica é utilizado por Mignolo (2008) ao se referir a ação de desprender-se dos conceitos eurocentrados modernos.

ver, as duas práticas são reflexivas, convergentes e podem dialogar entre si, o que me impulsiona a relacioná-las como metodologia nesta pesquisa.

A primeira se chama auto-mediação, a conheci ao participar como aluna especial de uma disciplina¹⁴ na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, no momento em que muitas disciplinas foram ofertadas no formato virtual devido ao isolamento da pandemia de coronavírus. Trata-se da proposta de prática metodológica reflexiva elaborada por Diana Araújo Pereira (2018) com o intuito de decolonizar o conhecimento. Construo a minha escrita com base na prática metodológica-reflexiva da auto-mediação que propõe a valorização da escrita de si como algo indissociável do processo da pesquisa, pois se trata de um “exercício organizacional da própria subjetividade atravessada por imagens e discursos, experiências e fatos, alheios e próprios, em um mundo cada vez mais interconectado” (PEREIRA, 2018, p. 53). Na auto-mediação, aproximam-se perspectivas e procedimentos voltados a um mesmo objetivo, a decolonização da ação investigativa.

Há feridas coloniais¹⁵ abertas enraizadas nas experiências das/os educandas/os e também na nossa, como educadoras/es pesquisadoras/es. Juntas/os, vivenciamos a estrutura opressora dominante no contexto de Abya Yala. É por este motivo que a auto-mediação entende os corpos como lugares que carregam conhecimentos próprios e diversos (línguas, raízes, culturas, etc.). Se o pensamento ocidental hegemônico reforça políticas egológicas, a auto-mediação propõe que vejamos o lado positivo da fragmentação do eu, como forma de apreender a diversidade de experiências e trabalhar para o descentramento da arrogância secular do Ocidente sobre ideais ‘universais’ de beleza e sabedoria.

¹⁴ O nome da disciplina era “Construções poéticas do real” e foi cursada no ano de 2022, mediada pela professora Diana Araújo Pereira e o professor Bruno Lopez Petztoldt.

¹⁵ O termo ferida colonial aparece nos estudos de Fanon (1968), Anzaldúa (2016) e Mignolo (2015) para refletir sobre a ferida colonial, o legado da modernidade que marca nossos corpos e saberes, portanto, é algo em comum nas vivências das pessoas em Abya Yala.



É urgente repensar esta fragmentação, dando-lhe a oportunidade de mostrar seu aspecto positivo: se somos partes/pedaços/fragmentos de sujeitos em eterna (re)estruturação e não um bloco acabado, com uma bandeira, língua e religião únicos, então podemos ampliar e captar a diferença, agora pensada sob um signo positivo. Tal perspectiva – isenta da arrogância da uniformidade e da homogeneidade – nos permitiria adquirir a empatia necessária para um viver em sociedade mais intercultural, ou seja, mais aberto e apto a entender-se num sentido menos assimétrico: grupos humanos formados por sujeitos heterogêneos. (PEREIRA, 2018, p. 44).

O lado positivo da fragmentação do eu, sugerido por Pereira (2018), não visa a individualização de seres, se difere do pensamento do Ocidente porque não vê o ser humano como algo acabado, mas como seres sociais em construção, pessoas inacabadas, como diria Paulo Freire (2013). Não existe um destino dado para as pessoas, saberes ou território e é por isso que pensar a fragmentação do eu na pesquisa é um convite para nos vermos como pessoas inacabadas e aprendentes, portanto, as feridas coloniais não precisam durar para sempre. Além disso, por estar ancorada na decolonização do campo epistêmico, também traz aberturas para que seja possível pensar a pesquisa com imagens e outras intervenções artísticas que expressem a sensibilidade humana, sem a necessidade de estar separada do conhecimento.

A segunda prática que me move a criar esta pesquisa, é o *Archivo Caminante* (AC) que vem sendo desenvolvido por Eduardo Molinari (2020), pesquisador e artista argentino, para fundamentar suas práticas pedagógicas e processos de investigação a partir dos verbos caminhar, conhecer e criar. O AC é uma proposta empenhada em defender a ideia de que as experiências que temos com a realidade também são práticas estéticas de investigação. A partir disso, dialoga com imagens, sejam elas produzidas por ele, encontradas em arquivos históricos, nas redes sociais ou em suas caminhadas, que também são atravessadas por descobertas imagéticas. Ao meu ver, permite não separar a pesquisa acadêmica da experiência de ser artista.

Os AC investigam a imagem enquanto ferramenta potente para revisitar o passado e pensá-lo desde o presente. Em razão disso, considera que as produções imagéticas são parte de documentos expandidos que nos convidam a trabalhar com a memória e a história, convertendo-as em territórios a serem revisitados e retransitados (MOLINARI, 2020). O que, ao meu ver, vai de encontro com o

conceito de veículo da memória presente nos estudos da pesquisadora argentina Elizabeth Jelin (2002), conceito que será melhor explicado no capítulo três.

O conceito de ‘documento expandido’ é apresentado por Molinari (2020) como forma de questionar as narrativas históricas dominantes, a partir de sua experiência, em que considera o ato de caminhar como uma prática estética. Este conceito busca na materialidade formas de rastrear nas imagens do passado os acontecimentos históricos e reinterpretá-los para ativá-los desde o presente. As fontes materiais do AC de Molinari são organizadas da seguinte forma: 1) fotografias históricas resultado de investigações; 2) fotografias de autoria do autor; 3) materiais visuais coletados nos meios de comunicação; 4) fragmentos de imagens em redes sociais.

A partir da ideia de que caminhar é uma prática estética e escrever é indissociável da vida, trago estas duas práticas metodológicas-reflexivas como referências nesta pesquisa, com o objetivo de também valorizar a escrita de si nos processos investigativos, criar e revisitar imagens para ativar memórias no presente. Busco não me limitar apenas à escrita, por isso, esta pesquisa é atravessada por músicas que alimentam as discussões e por imagens de minha autoria, fotografias encontradas nos espaços que caminhei, produções imagéticas levantadas de redes sociais e outros arquivos visuais investigados em filmes, sites, livros, etc.

Se Anzaldúa (2000) defende que as experiências de vida não podem estar fora da pesquisa, Pereira (2015) defende que as/os pesquisadoras/es precisam estar presentes no processo de escrita e acredita na possibilidade de promover a sintaxe entre imagem e texto para comunicar vivências. Enquanto a auto-mediação sugere que as produções imagéticas sejam utilizadas como recursos na pesquisa, Molinari (2020) vê nas imagens muitas contribuições arquivísticas, artísticas e pedagógicas que podem ser construídas a partir dos verbos caminhar e criar, uma alternativa de não nos separa da pesquisa.

Compreendo que a auto-mediação propõe abertura para reivindicar o direito de estar presente na pesquisa, e a prática criadora do *Archivo Caminante* traça caminhos para reivindicar o direito a olhar e a criar a partir de construções poéticas sobre as experiências com a realidade. Ao aproximar e dialogar com os procedimentos e as propostas das duas práticas metodológicas, entendo que ambas aproximam os processos da pesquisa da linguagem artística, em que as imagens podem ser ferramentas ativas na construção do conhecimento e a escrita de si não precisa estar alheia aos saberes científicos.

Ainda, pela abertura em integrar procedimentos artísticos na investigação, os dois métodos podem trabalhar a serviço da superação da colonialidade no campo epistêmico, levando em consideração que:



Para superar la Colonialidad del Saber hegemónica - subyacente a nuestras narrativas históricas- será necesario entonces, pensarnos desde nosotras y nosotros mismos, desde nuestras propias cosmovisiones, desde nuestras historias, desde la realidad que somos, desde la realidad que hemos heredado, para construir nuevas teorías sólidas, que impugnen paradigmas o esquemas preestablecidos, en donde la narrativa histórica dominante sea apenas una manera más de ver el mundo; ampliando de éste modo el campo de visión histórica desde otras perspectivas y lógicas culturales, multilíneas y multidimensionales. (GUTIÉRREZ, 2020, p. 212).

Neste caminho, busco problematizar os paradigmas dominantes a partir da escrita desde as minha realidade, espaço em que teço reflexões sobre os saberes herdados da colonialidade e os saberes ancestrais; problematizo as feridas coloniais e denuncio o fato de as alternativas epistêmicas serem silenciadas; identifico as contradições e as disputas em meu corpo e no território. Para isso, utilizando a arte como ferramenta na pesquisa em educação, reflito sobre o fato de a genealogia do conhecimento ser pluriversal e não universal, como fomos ensinadas/os a acreditar, afinal, o planeta é constituído por diversas línguas, experiências de vários mundos, diferenças, alteridades, memórias, subjetividades, etc.

Escrevo e produzo imagens desde o meu local de inserção como auto pesquisa e autoconhecimento, mas também trago imagens e produções artísticas de outras/os criadoras/es no intuito de aproximar saberes e convidar aquelas/es que leem a percorrermos junto comigo os seus próprios caminhos (PEREIRA, 2018). Ao longo da pesquisa, apresento percepções desde a minha vivência, mas ela é apenas mais uma entre as plurivivências que existem e constroem o mundo, como as suas, as de sua mãe ou avós.

Como uma alternativa epistêmica, pensada nas dimensões ontológicas e axiológicas, dialogo esta pesquisa com tais práticas metodológicas-reflexivas no intuito de aproximar a poética da política; o corpo do território; a razão da sensibilidade; a subjetividade da objetividade; a linguagem visual da linguagem escrita como fontes científicas; a/o pesquisadora/r da pesquisa; porque essas

separações só nos fazem perpetuar cada vez mais o saber ocidental como ‘superior’ e os saberes que não seguem os seus padrões como ‘inferiores’. Assim, juntas/os, podemos fortalecer o vínculo orgânico entre razão crítica, sensibilidade e autoconhecimento.



Dona Vanda era uma senhora de baixa estatura, andar apressado e vida singela. Era filha de preto, carregava no peito a falecida mãe, mas tinha vergonha dos fios de cabelo que dela havia herdado. Amava-a tanto que todos os dias, por volta das seis e meia – horário que gente não sabe se já é noite ou ainda é tarde –, pegava a única fotografia que tinha dela, rezava e acariciava o vidro do porta-retrato que as separavam.

Aquela senhora simples de olhos mirrados vivia na roça, de mãos dadas com a saudade e rodeada de vincas e pés de café. O cafezal era para dar dinheiro, e as vincas sortidas eram para trazer beleza ao quintal, dizia ela aos netos.

Todas as manhãs, Dona Vanda acordava duas horas antes do galo cantar e enchia a casa com o aroma de café recém passado. Logo cedo, dava de comer e beber a todas as vidas do sítio. Lançava grãos de milho às galinhas do quintal, passava margarina no pão que seu marido havia de comer, servia cascas de frutas para a cachorra bolinha, trocava a água com açúcar do bebedouro dos beija-flores, esquentava o leite para a neta, e ficava sem tempo para comer.

Às seis e meia da manhã, o relógio antigo da sala lhe avisava que era hora de levar a neta ao ponto em que passava o ônibus da prefeitura em direção à escola. Com as mãos manchadas de sol, amarrava a sacolinha de mercado que embalava a merenda, pendurava-a na mochila, segurava a mão da neta e, juntas, partiam para a estrada de terra.

A caminhada era longa e silenciosa, ouviam-se apenas os passos das duas e, vez ou outra, um tropeço da neta que não conseguia acompanhar o andar apressado da avó.

- Vem, a gente não pode perder o ônibus! – dizia a senhora, apertando o passo e a mão da menina.

Parecia que queria ir junto para a escola.

Dona Vanda estudou até a quarta série e partilhava boas lembranças do tempo de escola. Não tinha costume de falar sobre o passado e trazia segredos costurados na barra da saia plissada. Sempre que lhe perguntavam sobre histórias antigas, a resposta era a mesma:

- Ah, fia... pra que você quer saber? Faz tanto tempo que eu acho que nem lembro.

E ia lavar louça, passar um pano na casa, regar as plantas.

Mas quando o assunto era o seu tempo de escola, ela falava com poucas papas na língua, lembrava dos cadernos que a bisa fazia, do trajeto até a escola rural, das contas de mais e de menos. Devia ser este aglomerado de lembranças que perambulavam em sua cabeça no caminho até o ponto.

Ficavam as duas gerações ali, paradas na beira da estrada, sentindo as fragilidades do tempo. O mato quebradiço fazendo cócegas nos tornozelos e o vento ressecando os narizes, sinais de que a estiagem traria danos aos bolsos de quem plantava café. Quando o ônibus chegava, a neta se punha a chorar e abraçava a cintura da avó. Dona Vanda não cedia e a levava pela mão até o ônibus, desculpando-se com o motorista.

Da janela respingada de lama, a neta via a avó fazendo o sinal da cruz, cada vez mais distante dos olhos da menina. No fundo, Dona Vanda sabia que era um lugar que a menina precisava ir, para dar continuidade àquilo que ela queria um dia ter terminado.

Vivia numa cidade tão pequena do interior que as pessoas eram conhecidas como ‘parente de não sei quem’. Tinha a filha do gerente do mercado da cidade: “essa vai estudar administração”; o neto do fazendeiro influente da região: “esse está feito na vida, vai herdar no mínimo cem hectares”; e tinha ela, que para toda a cidade era só a mulher do Seu Zé.

Dona Vanda parecia sentir vergonha de ter estudado só até a quarta série, mas sabia de coisas que iam além dos muros da escola. Fazia barra de calça, acertava sempre quando ia chover, conhecia só de olhar a medida das receitas culinárias, lidava com a terra tão bem ao ponto de ressuscitar plantas, entendia de safra e cultivo de café, conhecia ervas necessárias para preparar chás que curavam a dor. Mas por que só era vista como a mulher de alguém?

Conforme as épocas de colheita de café começavam a acabavam, as novas gerações floresceram na família, e na medida em que reparavam os saberes e afetos que aquela senhora trazia em silêncio, tornou-se comum o coro de vozes de meninas e mulheres confessando:

- Eu sou neta da Dona Vanda!¹⁶



¹⁶ Conto escrito pela autora, 2023.



*Las manos de mi madre
Parecen pájaros en el aire.*

*Historias de cocina
Entre sus alas heridas de hambre.*

*Las manos de mi madre
Saben que ocurre por las mañanas
Cuando amasan la vida
Horno de barro, pan de esperanza.*

*Las manos de mi madre
Llegan al patio desde temprano
Todo se vuelve fiesta
Cuando ellas vuelan junto a otros pájaros.
Junto a otros pájaros que aman la vida*

*Y la construyen con los trabajos.
Arde la leña, harina y barro.
Lo cotidiano se vuelve mágico.
Se vuelve mágico*

*Las manos de mi madre
Me representan un cielo abierto
Y un recuerdo añorado
Trapos calientes en los inviernos.
Ellas se brindan cálidas
Nobles, sinceras, limpias de todo.
Cómo serán las manos
Del que las mueve gracias al odio.¹⁷*



¹⁷ Música “Como pájaros en el aire”, Mercedes Sosa.

2. Educação estética

No início deste trabalho, escrevi um pouco sobre a minha trajetória no formato de uma carta aberta, onde tento me desprender da escrita dura e acadêmica que, num dado momento, se tornou parte de mim. Nela, compartilho que estudei a vida toda em uma escola pública, e penso que este é um fato importante para introduzir este capítulo.

Cresci em uma cidade do interior, na época com cerca de oito mil habitantes e constituída por apenas quatro escolas públicas, uma para cada nível de ensino. Havia apenas uma escola particular, mas era voltada somente à educação infantil, então, por haver apenas uma escola pública para cada nível de escolaridade em toda a cidade, a desigualdade social nas salas de aula era gritante e as oportunidades pareciam ser mínimas. Por ser uma cidade pequena, éramos crianças conhecidas e definidas como ‘filha/o de’: estudei na mesma turma com filhas/os de fazendeiros ricos e influentes que moravam onde bem quisessem, e com filhas/os de pessoas pobres que viviam na região periférica da cidade.

Fosse nas ruas da cidade ou na instituição em que estudava, havia uma separação explícita de quem tinha condições financeiras e quem não tinha, marcando uma disputa conflitiva nas interações em sala de aula e a naturalização de falas que traziam noções deterministas, na qual se afirmava que a/o filha/o do fazendeiro seria alguém no mundo porque o pai dela/e era, ao contrário da/o filha/o de quem vivia em outras condições de vida. Eu, que sonhava com muitos outros mundos possíveis e alternativos àquele, como era conhecida como a filha da faxineira, acreditei que o meu destino estava predestinado, até o momento em que meu irmão mais velho entrou na universidade pública federal, e fez com que eu percebesse que aquela ideia de que ou você é ou não é, era fictícia.

Aprendíamos o básico do básico nas escolas públicas por onde passei, e isso me prejudicou de várias formas, mas também despertou em mim a vontade de ser professora e tentar não repetir aquela visão determinista. Quando entrei na licenciatura, senti que as manhãs em que minha avó me levava pela estrada para pegar o ônibus rural à escola, cada peça de roupa que a minha mãe lavou

para me manter estudando, cada livro que minha tia tirou xerox para me presentear e cada conversa em que meu irmão me incentivou a ter mais autonomia, tornaram-se memórias vivas em mim de esperança.

Cursar licenciatura fez com que eu tivesse um pensamento mais crítico em relação aos vínculos temporais, e pude começar a entender o quanto o passado configura as ações do presente. Nos auditórios da UFMS, conheci diversas/os autoras/es clássicas/os que buscavam definir o que era estética e tantos outros conceitos complexos, mas a minha cabeça estava tão atrelada à passividade ensinada às minhas versões anteriores, que toda vez que me pediam um pensamento crítico, não me sentia capaz de dizê-lo.

Aos poucos, venho aprendendo a me desprender da postura passiva que antes fui ensinada. Encontro na palavra escrita e na produção de imagens, uma forma de materializar os pensamentos críticos que ainda ficam presos na garganta quando tenho de verbalizá-los oralmente. Sou educadora aprendente, e preciso dialogar para seguir ampliando as minhas concepções de mundo. Tempos depois, percebo a abertura para revisitar autoras/es clássicas/os e questioná-las/os desde o presente em que me encontro, com o objetivo de pensar uma educação estética libertadora e decolonial.

A liberdade é um desafio, mas também um horizonte. Certa vez, um professor me disse que até quando escolhemos dirigir um veículo, livremente e sem destino, as estradas pavimentadas estão regulando para onde vamos, então estamos sendo livres ou pensando ser livres? Isso me faz, até hoje, refletir sobre o quanto somos levadas/os a pensar que vivemos em uma sociedade livre e democrática, mas a realidade não é bem assim. Entretanto, a esperança e o pensamento utópico de uma educação estética libertadora são um ato, na busca por “tornar possível o impossível” (FREIRE, 1981, p. 49).

Hoje, formada como artista e educadora na área das artes visuais, reflito nesta pesquisa sobre a dimensão estética nas práticas educativas em arte, mas entendo que “a estética pode estar presente em todos os processos de conhecimento, e não somente nas atividades consideradas arte” (REDIN, 2010, p. 166). Acredito na importância da formação estética humanizadora e, apesar de considerar as artes visuais como uma forma de expressão indissociável da vida, os regimes hierárquicos de visualidade no campo da

estética e outras questões me causam inquietações, principalmente em relação ao ocultamento e silenciamento de saberes e culturas, naturalizados pela História da arte¹⁸.

No compasso da vida acadêmica, as minhas concepções sobre educação estética foram sendo construídas por diferentes pessoas. O primeiro contato que tive com o termo educação estética foi ao estudar a psicologia histórico-cultural nas obras de L. S. Vigotski¹⁹ (1896-1934), onde encontrei aportes para pensar criticamente este campo. Foi na graduação que conheci a psicologia histórico-cultural, momento em que participei dos grupos de estudos de dois professores, a Vera e o Paulo, pessoas que falavam com afeto sobre educação e tinham os olhos brilhosos ao dialogar sobre emancipação humana. No movimento das mãos de Paulo ao gestualizar a diferença entre objeto concreto e abstrato, e no empenho de Vera em lidar com burocracias para defender a arte como um direito inalienável do ser humano, eu enxerguei esperança e amorosidade.

Os momentos de leituras e discussões sobre os estudos de Vigotski (2001), contribuíram para ampliar percepções sobre o fato de o espaço escolar focar no produto artístico final e, raras vezes, na experiência estética de educandas/os. Com isso, os conteúdos escolares se afastam da realidade das pessoas e isso também as distanciam da experiência cultural produzida e compartilhada em seus contextos, dando margem para que os estudos sobre arte se restrinjam a trabalhar com conceitos morais homogeneizados.

Para Vigotski (2001), é através da educação estética que as pessoas incorporam o trabalho complexo universal que a sociedade humana desenvolve ao longo da história. O termo ‘universal’ aparece em seus estudos para indicar aquilo que é produzido por toda a humanidade na sua totalidade, no entanto, ao pensar no contexto de Abya Yala, parece haver um processo diferente e complexo. A perspectiva decolonial nos mostra que ficamos de fora daquilo considerado ‘universal’, sendo excluídas/os e/ou inferiorizadas/os nos

¹⁸ Todas as vezes que me referir à História da Arte ‘universal’, eurocêntrica, utilizo o H maiúsculo, como forma de situar a/o leitora/r na compreensão dos conceitos que aparecem no texto.

¹⁹ Opto por utilizar Vigotski finalizado na letra ‘i’ porque é a grafia encontrada na maior parte dos livros traduzidos em Língua Portuguesa, enquanto Vygotsky aparece mais em traduções em inglês e espanhol.

campos ontológicos, epistemológicos e axiológicos. Ao refletir sobre tal problemática, decidi buscar outras perspectivas pertinentes ao assunto.

Quando comecei a afirmar a minha posição no mundo como latino-americana, percebi a existência de tensões e contradições em vários aspectos do meu cotidiano. O que eu entendia sobre totalidade na teoria, parecia não condizer com a minha realidade, o que me fez perceber que a situação histórica de Abya Yala é permeada por tensões entre opressor-oprimido; colonizador-colonizado; dominante-dominado. Estes pontos de tensão configuram um campo de disputa, cuja existência revela dicotomias que, há séculos, fazem do mito da modernidade um condutor da humanidade, e também produtor da diferença entre seres humanos.

É importante destacar que a modernidade impôs a cosmovisão da Europa como central na História mundial e na estruturação da ontologia da totalidade em Abya Yala. Essa ação perdura há muito tempo e, incorporada pelos interesses capitalistas, ainda marca culturas e vivências pautadas em justificativas que mantêm o *status quo* de dominação, fomentando a relação de dependência dos grandes ‘centros’, que hoje não se referem apenas à Europa, mas também aos Estados Unidos (DUSSEL, 1993).

Não é à toa que, desde criança, meus olhos foram educados a desejar escolas, festas e experiências que conhecia nos filmes estadunidenses transmitidos pela televisão, e quando via que a minha realidade não era próxima daquilo, sentia-me frustrada por viver onde vivia. No início da adolescência, utilizei filtros excessivos em fotografias para que me deixassem branca, tal qual as pessoas que eu assistia na televisão e via nas revistas, além de ouvir apenas músicas em inglês por pensar serem melhores, em detrimento a qualquer outro som que ouvisse por aqui. Hoje, reflito o quanto tentava me sentir representada pelo olhar de fora, buscando formas de forjar minha identidade cultural, pensando que:

Alegria! É morar aqui e parecer que era de um outro lugar

Bonito de ver e de morar



A totalidade, fechada e constituída nas representações feitas pela experiência particular euro-estadunidense, tende a naturalizar discursos sustentados na diferença e nas tentativas de encobrir contradições, mas elas seguem sendo internalizadas em nós. Por vezes, estou escrevendo e descubro pensamentos dicotômicos que compõem a minha percepção de mundo, o que me leva a concordar com Paulo Freire (2013) a respeito de como a sombra testemunhal do opressor pode estar introjetada em nós, e o quanto desprender-se disso é um desafio, mas um trabalho que só acontece de forma coletiva.

Percebo que sou fortemente influenciada pelo pensamento vigotskiano quando utilizo o termo educação estética para refletir sobre a potência das artes no desenvolvimento da consciência humana, mas entendo que o autor parte de um contexto político e histórico diferente do que estou inserida. Demorei um pouco para entender que, embora Vigotski tenha contribuído para pensarmos a consciência como lugar do processo de percepção histórico-cultural e criação estética, ele escrevia desde a sua experiência na União Soviética pós-revolução, que estava mais centrada em organizar as instituições educacionais do que necessariamente focalizar em denúncias sobre a negatividade dominante na sociedade (DUSSEL, 2000).

Movida pela curiosidade e pela vontade de criar novas relações de sentido, em uma destas quintas-feiras dedicadas a escrita da dissertação, encontrei uma entrevista em que me senti provocada por Paulo Freire ao ler que: “É preciso que leiam autores como Emília Ferreiro, Vigotsky, Snyders e outros. Mas é importante que os textos sejam contextualizados.” (FREIRE, 2014, p. 149). Esta passagem

me fez pensar sobre como me senti ao ler os estudos de Vigotski, me encantei com a profundidade de seus conceitos e como eles poderiam ser pensados em relação ao meu contexto histórico-cultural.

Me admira o quanto Freire é heterodoxo e orgânico em seus estudos e experiências de vida. Eu, que venho de uma formação acadêmica acostumada a separar autoras/es em ‘caixinhas’, pretendo nesse estudo aproximar saberes e contextualizar aquilo que aprendi. Um dos meus objetivos é propor conexões e não separações, ao mesmo tempo que reconheço as aproximações e os distanciamentos entre as teorias do conhecimento. Nessa busca, vejo o quão complexo é desprender-me dos dualismos que regulam o campo epistêmico. Será que eu posso? Como será recebido? Diante de questionamentos que quase me imobilizam, tento caminhar entre as leituras para tecer conexões.

Na luta anticolonial, Freire trabalhou com reinterpretações de estudos de diversas/os autoras/es, atitude que me impulsiona a aproximar conhecimentos para construir uma nova maneira de “entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer de que Vygotsky não pode estar ausente” (FREIRE, 1997, p. 50). A partir disso, penso que os conceitos antes estudados na psicologia histórico-cultural, estão presentes no meu repertório lexical; as obras literárias que leio me constituem; as imagens marcam meus pontos de vistas; e todo este acervo de conhecimentos vai sendo internalizado na medida em que sou educada no processo social, mas são passíveis da construção de novos sentidos. Por sermos seres históricos que produzem o meio em que estamos inseridas/os, é possível contextualizar o termo educação estética em arte aos aspectos de nossa região.

Confesso que, por algum tempo, pensei que produzir uma pesquisa em educação na perspectiva decolonial deveria trazer somente autoras/es latino-americanas/os na sua fundamentação, mas ao longo do mestrado fui percebendo que aproximar conhecimentos ao invés de dicotimizá-los ainda mais, reconhecendo seus pontos de convergência e divergência de modo contextualizado, pode ser também uma ação anti-hegemônica. Por isso, compreendo que ao trabalhar com a perspectiva decolonial, é preciso estar atenta/o para não cair em processos de essencialização, até porque não haverá libertação “colocando el sur en lugar del norte, pues una inversión de las dicotomias sigue siendo dicotómica” (MAKARAN e GAUSSENS, 2020, p. 29). A nossa luta desde Abya Yala precisa ser mais aberta a perceber que também existem pessoas dominadas entre os grupos classificados como dominantes.

Acredito que ao refletirmos de forma crítica sobre os processos de decolonização na região em que vivemos, logo identificamos que a constituição da sociedade em Abya Yala é perpassada por processos de colonização que causam tensões e contradições na formação das pessoas. Quando comecei a identificá-las em minhas ações e pensamentos, senti a necessidade de buscar outras formas de compreender como funciona essa relação com a totalidade.

O filósofo argentino Enrique Dussel (1993, 1977), apresenta dois conceitos para pensar o contexto de Abya Yala: a totalidade e a exterioridade. A totalidade seria um âmbito fechado, centrado na justificação da dominação e na repetição de conceitos ‘universais’ que negam a alteridade da/o outra/o. Tais conceitos fomentam uma ontologia da totalidade que nega e classifica como não-ser o que é exterior a ela. A exterioridade, por sua vez, é a realidade física em que vivem as pessoas negadas, mas também seria o princípio metafísico da alteridade porque, influenciada pela filosofia da práxis de Marx, é entendida como uma dialética aberta a olhar de forma crítica a totalidade vigente.

Há uma tensão entre totalidade e exterioridade, onde a primeira, organizada pelos interesses alienantes do capital, é vista como algo ‘dado’, e a segunda é tida como um fato natural, tal qual existem pessoas que vencem e pessoas que perdem. Baseado nos estudos de Marx, entrecruzados com o pensamento decolonial e a filosofia da libertação²⁰, Dussel (2000) entende que a totalidade vigente é constituída pela opressão dominante e massificante, também enraizada nos princípios eurocêtricos totalizantes da modernidade, que tendem a empobrecer a criatividade transformadora das pessoas. No seu caráter alienante, o sistema opressor estipula o que é ser alguém na totalidade vigente e tudo o que não se enquadra em seus padrões, acaba tido como não-ser. Sendo tratada/os como invisíveis ao sistema, “a/o outra/o” da totalidade, na ‘exterioridade’, é nada para o ser do sistema, mas é, apesar disso, real. Contudo, a “realidade” do outro resiste para além do ‘ser’ da totalidade” (ZIMMERMANN, 1986, p. 234).

²⁰ A filosofia da libertação é desenvolvida por Enrique Dussel para refletir sobre a realidade opressora, em que pessoas são submetidas a diversas formas de dominação e resistem a elas através de processos de libertação e transformação da realidade em que vivem.

Existem pessoas negadas e inferiorizadas por resistirem à dinâmica da totalidade vigente, pessoas oprimidas que compõem a exterioridade do sistema, que sofrem com a negação das suas dignidades, existências e vidas, sendo essa uma das maiores críticas do pensamento dusseliano em relação à totalidade social de Abya Yala. No entanto, apesar de os processos de exclusão e negação, as pessoas oprimidas não deixaram de existir e produzir suas culturas, pelo contrário, resistem e lutam por sua liberdade desde a exterioridade em que se encontram, buscando formas de subsumir a totalidade, em um movimento preocupado em denunciá-la, assumi-la e retornar a ela para transformá-la.

A exterioridade das/os oprimidas/os realiza movimentos de resistência que clamam por justiça e, para isso, questionam a ordem opressora que as/os nega, confrontando a invenção da cultura dominante a respeito das oligarquias serem um ‘destino dado’. A partir da exterioridade, emergem práticas e memórias alternativas (assunto que discuto no capítulo quatro) que questionam as práticas hegemônicas do sistema opressor e entram em disputa com a centralidade da totalidade vigente, para reivindicar o direito a uma nova ordem, capaz de respeitar a alteridade da humanidade como um todo. No seu caráter metafísico, pensar desde a exterioridade do sistema leva à ação de perceber o que é deixado de ‘fora’ do mundo estabelecido como civilizado, considerando experiências e conhecimentos negados que oferecem alternativas às práticas de dominação, tão naturalizadas ao ponto de envolverem todas/os em contradições, inclusive a pessoa que atua como opressora.

Nesse sentido, o sistema opressor e suas práticas de violência desumanizam tanto os povos oprimidos como as pessoas que oprimem. Entretanto, as pessoas que oprimem não conseguem libertar a si mesmas, tão pouco às/aos oprimidas/os, e é por isso que Freire (2013, p. 34) defende que “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a libertação de si e dos opressores”. Partindo do pensamento freiriano, Enrique Dussel (2000, 1977) explica que é a partir da afirmação da exterioridade que surgem interpelações e olhares mais críticos em relação ao ‘todo’ do sistema estabelecido. Deste modo, se torna possível buscar formas de superar a assimetria na dialética opressor-oprimido, na qual entende ser equivalente à totalidade-exterioridade.

É complexo pensar que a totalidade social que compartilhamos é composta por contradições historicamente realizadas pela dependência mútua entre pessoas oprimidas e opressoras, totalidade e exterioridade, resistência e dominação, na qual a existência de

uma depende da outra. Tais contradições são internalizadas em nós e refletem nas nossas práticas, demonstrando o quão desafiador é escrever sobre educação estética em arte na perspectiva decolonial quando a minha formação foi eurocêntrica e, em grande parte, ‘bancária’ – repleta de depósitos de conteúdos que foram enrijecendo minhas percepções.

Em 2019, quando realizei oficinas no Ensino Médio de uma escola pública em Campo grande/MS, lembro-me da situação em que um educando disse que o Brasil não fazia parte da América Latina e outro argumentou que as referências visuais de artistas latino-americanas/os, que eu havia levado para conduzir as discussões, não deveriam ser estudadas porque não eram nem metade do que as consagradas da História da Arte ‘universal’ eram. Solicitei exemplos do que seriam obras de arte para cada uma/um ali, e a maioria citou Leonardo da Vinci.

Esta experiência me fez perceber o quanto a “América Latina ainda é uma América que se vê europeia” (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 27), e o quanto os conhecimentos do qual temos acesso reforçam uma visão distorcida da realidade concreta, o que me convidou a revisitar toda a minha formação educacional e a refletir sobre o quanto haviam contradições no mundo, nas pessoas, em mim.

Quando comecei a dar aulas, tive conflitos internos sobre como poderia vir a reproduzir concepções hegemônicas para com as/os educandas/os. Precisei trabalhar com os conteúdos e a ordem cronológica eurocêntrica da História da arte, mas ela parecia excludente e sentia a necessidade de ir além do que já estava nela cristalizado, mas como? Ir atrás de saberes que fogem do modo “copia e cola” exige tempo e estudo, mas ser educadora e pesquisadora me faz entender, um pouco a cada dia, que se o mundo é dinâmico e não estático, a busca por conhecimento também não precisa ficar estacionada.

Compreendo que cada meio vai influenciar de modo distinto as pessoas que nele vivem, da mesma forma que, por sermos seres sociais, vamos influenciá-lo e atuar sobre ele. Cada pessoa, então, é capaz de dar sentido, através do pensamento e da linguagem, às experiências com o meio social, e neste processo, a arte é um produto social e cultural importante para se conhecer a história da humanidade.

Em meus estudos, encontrei autoras/es que afirmavam a importância da educação estética em arte. Albán Achinte (2009) parte dos estudos decoloniais para problematizar que a educação estética ainda está amarrada aos padrões eurocêntricos e acaba descontextualizando as aprendizagens por se afastar do contexto sociocultural das pessoas. Meira (2011) aponta para a urgência de uma educação estética, ética e política em nosso contexto, que vêm se tornando cada vez mais complexo e massacrado por contínuas colonizações visuais. Em seus estudos, Paulo Freire (1995, p. 18), um ‘educador estético’²¹, afirma que “ensinar exige estética e ética”, portanto, não há docência sem respeitar os saberes e as vivências estéticas das/os educandas/os.



Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual. (REDIN, 2010, p. 167).

Buscar outras relações de sentido é valorizar as práxis crítica e criativa no processo educativo, entendendo que as dimensões ética e estética devem ser compreendidas juntas e acompanhadas pelos princípios da amorosidade e da esperança. Essa é uma tarefa difícil, visto que percepções fatalistas vêm se fortalecendo cada vez mais na sociedade e o sistema segue estabelecendo formas de nos convencer de que devemos aceitar nossos ‘destinos’ predeterminados (MARTIN-BARÓ, 2017). Essa problemática se faz presente nos espaços educativos e está refletida na seleção de conteúdos engessados, que são ‘dados’ às/aos educandas/os no formato de atividades reprodutoras e inibidoras da capacidade humana de expressão e criatividade.

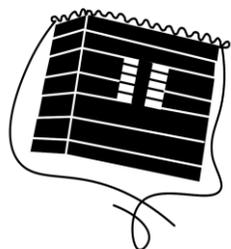
Na educação estética em arte, por exemplo, referências e mais referências cristalizadas são depositadas como uma prática ‘bancária’; as experiências cotidianas e estéticas são desconsideradas porque apenas quem tem voz é o/a educador/a; e as atividades

²¹ No dicionário de Paulo Freire, Redin (2010) aponta que Paulo Freire foi um ‘educador estético’ porque defendeu a estética e a ética existentes no ato de aprender e ensinar.

vão se tornando mecanizadas, ao invés de criadoras. Fora das práxis crítica e criativa, a visão sobre educação estética é distorcida e “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2013, p. 65).

Embora sigam perspectivas distintas, tanto Freire como Vigotski acreditam que o meio social é responsável pela formação das pessoas e seres humanos se diferenciam dos animais por serem criadoras/es. Freire (1987) compreende que o animal é a-histórico, portanto, não constrói a vida, ao contrário do ser humano, cuja existência é histórica e permite que cada pessoa tenha uma presença criadora capaz de transformar o mundo simbólico, também construído pela cultura e pela história.

Seguindo um ponto de vista parecido, Vigotski (2003) reflete que o que diferencia os seres humanos de outros animais são as funções psicológicas superiores, a capacidade de simbolização das coisas do mundo como a memória ou emoção, e a arte é importante nesse processo por ser uma técnica desenvolvida pelos seres humanos para a objetivação e socialização de seus sentimentos diante da experiência na realidade concreta.



A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos, das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material sumamente promissor para a elaboração estética. [...] assim como a eletricidade não está apenas onde há tormentas, a poesia também não está apenas onde existem grandes criações artísticas, mas em todos os lugares onde a palavra humana estiver. (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Deste modo, a elaboração estética é indissociável da experiência humana, e é por isso que penso a arte como um campo aberto que não se restringe a existir apenas onde há criações artísticas afamadas na sociedade, porque a estética como “forma sensível de estar no mundo, implica o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida” (REDIN, 2010, p. 166). As artes são produzidas nas ruas, nas comunidades, nos museus, em todos os lugares onde existirem pessoas que, mesmo negadas e/ou invisibilizadas, seguem produzindo linguagem e buscando transformar a realidade.

E quando vivemos em um contexto invadido culturalmente, cuja história se fundamenta na visão de mundo centrada na do invasor? A educação estética existente nos espaços escolares é, de fato, humanizadora e crítica, ou está auxiliando a padronização de

condutas e pensamentos das pessoas? Se somos todas/os seres sociais e estéticos, por que as artes no contexto escolar encontram dificuldade em considerar a pluralidade de sentidos e significados produzidos culturalmente? Se a educação estética em Abya Yala ainda é submetida aos padrões eurocêntricos que a deixam de fora do campo epistêmico, estamos formando pessoas criadoras ou reprodutoras? Estes são alguns dos questionamentos que me impulsionam a buscar outros caminhos para pensar estratégias capazes de construir uma educação estética em arte mais plural e menos excludente.

Parto do pressuposto de que as pessoas precisam entender que há uma pluralidade de culturas no mundo, principalmente em seus contextos, para que se possa compreender o desenvolvimento histórico da humanidade com a consciência de que a cultura atual “la actual nueva cultura proviene de la vieja cultura; por ello, debemos respetar nuestra propia historia y no amputarla. Pero respetar la historia significa conferirle el lugar que [...] le corresponde, significa respetar su desarrollo.” (DUSSEL, 1980, p. 84).

Como vimos anteriormente, a modernidade ainda se posiciona como totalidade social do presente e seguimos a sua ordem, que é responsável por fazer durar o descrédito em relação à pluralidade de temporalidades no mundo. Acredita-se em uma linearidade no tempo, uma ordem cronológica moderna e fictícia que é confrontada pela crítica decolonial, justamente, porque ela entende que as relações são vivas e dinâmicas, portanto, há uma experiência relacional com o tempo, aberta e em contínua relação com as memórias. O tempo relacional confronta a cronologia estabelecida pela modernidade, parte da luta ética e política decolonial para entender que somos pessoas em relação, e é na relacionalidade onde encontramos esperança para transcender o sistema de dominação (VÁZQUEZ MELKEN, 2014).

A ordem cronológica e as projeções racionalistas modernas estão presentes quando estudamos a História da Arte ‘universal’, visto que ela ainda é construída a partir de referências eurocêntricas que enfatizam a experiência artística e filosófica da Grécia, Roma e Renascimento, o reservatório da modernidade (MIGNOLO, 2017). O problema não é ter uma linha do tempo, mas sim ter apenas uma considerada ‘universal’, cujo enfoque é em experiências distantes das nossas, além de negar a existência da pluralidade em saberes, fazeres, modos de vida e seres que a produzem. Os conceitos europeus da modernidade se converteram em desígnios globais que

configuram as noções que temos sobre arte e estética, inscrevendo nelas os interesses particulares que só podem ser superados se nos dispusermos a desobedecer às suas normas reguladoras.

Se o monopólio epistêmico nomeia o que deve ser estudado na História da Arte ‘universal’, é urgente pensarmos referências visuais produzidas desde a exterioridade, sendo esta a fonte de resistência da crítica decolonial que fundamenta esta pesquisa. Na medida em que trabalhamos com uma educação estética em arte voltada à conscientização e movida pela práxis criadora, vamos tendo maior autonomia para transformar os instrumentos da cultura e, conseqüentemente, transformar o mundo, porque vamos aprendendo a desvelar as realidades forjadas desde o passado (FREIRE, 2013).

Em razão disso, neste capítulo problematizo as concepções sobre estética e os seus efeitos no processo de formação humana, principalmente a partir dos estudos decoloniais de Enrique Dussel (1997), Albán Achinte (2009), e Gómez e Mignolo (2012), que revelam o vínculo que temos com um passado forjado; em um movimento relacional, revisito noções sobre a estética de matriz colonial empregadas por autores clássicos (Plotino, Kant e Baumgarten) para refletir sobre os processos de desumanização e os seus efeitos de dominação no campo ontológico, epistemológico e axiológico que duram até hoje; e, ao longo do texto, me guio pelo princípio da relacionalidade para tentar ir além da ordem cronológica da modernidade e tecer reflexões sobre a educação estética em arte, pensando o vínculo entre passado e presente.

Nosso contexto é constituído por silenciamentos históricos que distanciam a estética da existência, e isso reflete nos processos educativos. Há existências e produções negadas, secularmente deixadas fora da história da humanidade e inferiorizadas nos sistemas de representação (ALBÁN ACHINTE, 2009), mas temos a alternativa de aproximar a experiência cotidiana da estética para costurar as partes negadas do sujeito-experiência (REDIN, 2010). Por isso, pensar a educação nas dimensões ética, política e estética é se preocupar com a práxis crítica e criativa, além de valorizar o diálogo com a experiência cotidiana das/os educandas/os para além da passividade imposta.

2.1 Estética e dominação em Abya Yala

Antes de dar início a problematizações sobre as concepções de estética, evidencio que não tenho como objetivo inferiorizar os conhecimentos desenvolvidos ao longo da história. Busco revisitá-los com um olhar crítico e reflexivo para identificar relações de dominação e negação da exterioridade que estão incorporadas, até a contemporaneidade, na dimensão estética. Para isso, apresento algumas mudanças de sentido que a estética passou ao longo do tempo, desde o momento em que contava com significados mais abertos, até os seus processos de restrições que marcam a que conhecemos no presente.

Não vejo o passado e seus conceitos como coisas acabadas, feito os discursos que a direita tentou nos vender repetidas vezes nos últimos quatro anos²². O pensamento conservador e fascista, fomentado no governo Bolsonaro, tenta a todo custo nos fazer venerar o passado com nostalgia, ao mesmo tempo em que oculta acontecimentos históricos ou atribui a eles uma narrativa forjada, posicionando-o como algo estático. Entendo a relação viva que nós, seres humanos, temos com o passado e procuro tecer reflexões críticas acerca das concepções que ainda hegemonomizam a educação estética em arte. Com isso, a partir de uma perspectiva decolonial, busco reinterpretar conceitos de autores clássicos consagrados (Plotino, Kant e Baumgarten) que são utilizados na fundamentação da estética dominante.

Proponho visitar concepções sobre estética, cristalizadas desde o passado, para pensá-las no presente, porque “tudo o que temos hoje é fruto de um longo passado: crenças, ciências, técnicas e artes. A evolução é lenta” (ZIMMERMANN, 1986, p. 111). Há um vínculo entre passado e presente, nosso hoje resulta do acúmulo de saberes e crenças produzidos historicamente, e é por isso que discuto a estética não como um campo fechado, mas como algo a ser construído de forma dinâmica.

²² Ao mencionar os últimos quatro anos, me refiro ao período do governo Bolsonaro (2019 a 2022), momento em que aumentaram significativamente os discursos fascistas e conservadores da direita no Brasil.



O conceito de estética passou por muitas alterações ao longo do tempo e podem nos revelar o caráter colonial e dualista da filosofia ocidental. Na sua etimologia, a palavra *aisthesis*, de origem na Grécia Antiga, se refere a filosofia da sensibilidade, um fenômeno comum a seres humanos: o sentir (MIGNOLO, 2015; DUSSEL, 1997, 2017). Seu significado também abrange o processo de percepção e as sensações que podem ser sensoriais, visuais, gustativas ou auditivas. Embora eu compreenda que, historicamente, o recurso óptico costuma se sobrepor aos demais sentidos, entendo que sou formada em artes visuais e é por este motivo que discuto a estética com relação a referências visuais.

A partir do século XVII, a *aisthesis* foi colonizada pela estética e passou a significar “sensação do belo”, dando origem a uma teoria particular centrada na Europa, que ficou responsável por definir o que era beleza e por escrever a história da estética, com origem limitada às experiências eurocêntricas. Quando a Europa se constitui como o ‘centro’ da História Mundial de toda a humanidade, nasce a modernidade que cria mitos e dá origem ao capitalismo, à colonialidade, aos processos classificatórios de seres e saberes e ao eurocentrismo como ontologia e ideologia dominante da totalidade vigente.

O mito da modernidade é uma inversão que, justificada por uma falácia desenvolvimentista e eurocêntrica, coloca as vítimas como culpadas e oculta os processos de dominação e violência contra existências e culturas (DUSSEL, 1993). Devido a sua posição histórica de prestígio e supremacia, as ideologias hegemônicas da modernidade afirmam a si mesmas, mas também negam a existência de outras/os, colocando-as/os como pessoas sem cultura e sem história, portanto, desumanizadas/os (GUTIÉRREZ, 2020).

Ao longo dos séculos, estratégias foram elaboradas para encobrir as violências civilizatórias e cristalizar mitos que reforçam a culpabilidade da/os dominadas/os. Têm-se a ideia de que a dominação da Europa é uma espécie de ação pedagógica, sendo vista como uma violência necessária, uma ‘guerra justa’ que justifica todos os “eventuais sofrimentos que possam padecer os membros de outras culturas, já que são custos necessários do processo civilizador, e pagamento de uma ‘imaturidade culpável’” (DUSSEL, 1993, p. 78).

Muitas/os autoras/es clássicas/es, na sua maioria homens brancos, são utilizadas/os na fundamentação dessa estética do belo e na consolidação do mito da modernidade, do passado até os dias atuais. A visão neoplatônica de Plotino (2012) sobre estética, por exemplo, entendia que o belo servia para conduzir o ser humano à perfeição moral – visto que o belo ideal era independente e devia ser imitado pelo mundo sensível.

A estética era pensada junto a moral e a beleza suprema, acreditando que “nenhuma alma veria o belo sem ser bela” (PLOTINO, 2012, p. 43), porque quanto mais as pessoas se aproximam de imagens grotescas que demonstram o horror do ser humano, mais perto chegam da feiura e mais longe ficam de tornarem-se belas. Essa concepção sobre estética sustenta a ideia de que deveríamos escolher o que pode ser visto ou não, de modo a evitar ver o feio e o desarmônico do ser humano, optando por olhar apenas imagens belas, para elevar-se ao plano divino. Logo, é perceptível que essa concepção já nos traz uma divisão hierárquica entre belo e feio no campo da estética, um dos mitos utilizados para fortalecer a modernidade/colonialidade.

Protagonista da epistemologia moderna, a Ilustração²³ proposta por Immanuel Kant reforçou a concepção de “imaturidade culpável”, em que a violência era tida como ‘necessária’ para a civilização e as pessoas em situação de dominação eram culpabilizadas de estarem em condições desumanas, sob a justificativa de serem preguiçosas e/ou covardes, perspectiva que muito contribuiu para que a naturalização dos processos de hierarquização e inferiorização de seres e saberes fossem mascarados de emancipação (DUSSEL, 1993). Além disso, como um dos pilares da fundamentação da modernidade eurocêntrica, o pensamento kantiano deixa um legado

²³ Seguidora da concepção europeia de modernidade, a Ilustração não era para todos os seres humanos. Dominada pela teologia e pela egologia, a Ilustração europeia propunha que o conhecimento poderia ser generalizado e que o Homem precisava deixar sua condição de imaturidade para tornar-se livre, visão que contribuiu para justificar a violência contra os povos colonizados como um “mal necessário” ao desenvolvimento.

imperialista mantido por justificativas que menosprezam as existências não-europeias e as colocam em um grau de intelectualidade menor no campo epistêmico.

Na tentativa de denunciar o mito civilizatório da modernidade, Dussel (1993) demonstra que o pensamento kantiano tem um viés racista ao encobrir a violência sob a justificativa de que se um indivíduo se encontra em condições deploráveis, vive nelas porque é imaturo e preguiçoso para sair da zona de conforto. A ‘preguiça’ e a ‘imaturidade’ são justificativas centrais que fundamentam a invasão de territórios e as práticas de genocídio escondidas na falsa ideia do ‘bom selvagem’ como pessoa passiva e conivente com a ‘civilização’.

Kant foi um dos filósofos modernos responsáveis por inscrever dicotomias hierárquicas e racistas na definição de uma estética inventada, configurando-a a partir da postulação da moral e do princípio racional ‘universal’, consolidados nos conceitos de *belo*, *sublime* e *gênio*. Osborne (1968) aponta que, ao se referir à noção de *belo*, Kant afirma que a beleza livre e ‘pura’ é agradável e possui caráter estético também ‘puro’, compreendendo o prazer intelectual superior aos sentidos. Amarradas ao pensamento kantiano, as concepções estéticas de hoje ainda estão atreladas a ideia de que o *belo* é praticamente o sinônimo de estética, que se tornou “un campo despolitizado, que es percibido solo em conexión con los cánones de belleza transcendental de Kant y el formalismo de Clement Greenberg.” (GRZINIC, 2012, p. 115).

Caminhando para uma estética universal e unidimensional, Kant traz o *belo* e o *sublime* como experiências estéticas que estão em conformidade, e só se diferem na grandeza porque o *sublime* aparece como “o que é absolutamente grande” (KANT, 2012, p. 100). O conceito de *sublime* e *belo* são normas que configuram hierarquias entre superioridade e inferioridade na estética. Algo similar acontece com o conceito de *gênio* que considera a ação criativa como algo singular na estética e coloca o ser artista como alguém que possui “talento ou um dom natural” para poder produzir uma obra de arte (DUSSEL, 2018, p. 31), o que também contribui para as dicotomias que tentam definir se um objeto é arte ou não.

Acreditar que as pessoas que atuam como artistas são gênias, me parece retomar a ideia de que a criatividade é um dom, algo ‘dado’ por forças divinas a poucas pessoas na Terra. Tal pensamento reforça perspectivas fatalistas e naturaliza a diferença ontológica

entre seres humanos, determinando qual pessoa é capaz de criar e qual não é; qual pessoa tem o direito de transformar o mundo e qual não tem. As dicotomias reforçadas pela lógica de Kant, fragmentam seres humanos que se encontram imersos em uma dimensão ontológica de natureza conflitiva, algo característico dos lugares que lidam historicamente com imposições globais e universalizantes de cosmovisões particulares (DUSSEL, 1993).

Em minha experiência na escola, ouvi educadoras/es reproduzindo heranças da lógica kantiana ao enaltecerem determinadas/os educandas/os como possuidoras/es de uma espécie de talento sobrenatural para a criação. Muitas vezes ouvimos educandas/os dizerem que não sabem desenhar, comparando-se com outras/os colegas e negando-se a aprender por acreditarem que criar um desenho é um dom, um talento, o que não passa de uma visão romântica que estabelece “o conceito de gênio como o indivíduo de mente criativa capaz de criar numa condição diferenciada dos demais” (FERNANDES, 2016, p. 112).

Tanto Plotino como Kant contribuem para a fundamentação da estética a partir do conceito de beleza associado a moral e a produção de dicotomias na dimensão ontológica. Baumgarten, por sua vez, entende a estética no sentido mais ‘moderno’, sendo compreendida como ‘a arte de pensar de modo belo’. Na sua concepção ocidental de arte, no século XVIII, Baumgarten criou e consolidou o termo estética no campo epistemológico, ações que desencadearam imposições decisivas em vivências, juízo estético e percepção estética (DUSSEL, 1997). Baumgarten define a estética como uma ciência filosófica que tem como objetivo final a beleza ‘universal’, a perfeição do conhecimento sensível, considerando haver um consenso para se “pensar as coisas de modo belo” (BAUMGARTEN, 2012, p. 74).

A concepção estética criada por Baumgarten, busca por uma verdade estética ‘universal’ e é pautada no antropocentrismo do renascimento, propondo que quanto mais a arte se aproxima do belo, mais superior ela é. Baumgarten retomou a palavra grega *aisthesis* e a limitou em sua função cognitiva ao inventar uma estética que se restringe às concepções eurocêntricas de arte e beleza, estabelecendo uma hierarquia repressiva que separa razão de sensibilidade, com o intuito de colocar a racionalidade como uma faculdade superior a qualquer outra.

Baumgarten fixou uma normativa sobre o gosto, associada à elevação humana de purificação (catarse aristotélica) e admiração do belo e sublime, que acabam por dividir artístico do não-artístico, pensamento também utilizado como pretexto para processos de inferiorização de fazeres artísticos populares. (MIGNOLO, 2012; PALERMO, 2009). Esse pensamento foi fundamental para que a *aisthesis* fosse colonizada pela estética, criando o mito moderno da arte que evidencia um padrão de beleza a ser seguido e sentido. No entanto, não há nenhuma lei universal que estabeleça a relação entre *aisthesis* e beleza, mas a teorização da experiência particular da Europa do século XVIII foi o suficiente para consolidá-la como verdade.

Aqui, revisito Kant, Plotino e Baumgarten porque suas concepções foram utilizadas na fundamentação do que conhecemos por estética no campo epistêmico, e também trazem pensamentos consoantes aos conhecimentos produzidos no reservatório da modernidade (Grécia, Roma e Renascimento). A ideia é evidenciar os legados racistas de suas teorias do passado na construção de nossas concepções hegemônicas no presente, conhecendo a transformação histórica de sentido da *aisthesis* à estética. Se a nova cultura provém da velha cultura, a temporalidade é relacional e nós podemos revisitar conceitos do passado para ressignificá-los no presente, por isso é importante conhecê-los.

Trago estes três autores como forma de também decolonizar seus conceitos no presente, visto que há séculos estruturam o campo epistêmico. Plotino já trazia em sua visão sobre estética o conceito de beleza ligada à moral, além de dicotomias associadas ao campo ontológico. As definições de beleza associadas à estética do pensamento kantiano, determinam como inferior a cultura das pessoas julgadas pela ideia de que existe uma imaturidade culpável no mundo. É um pensamento racista que fortalece perspectivas fatalistas e encobre violências. Voltando os meus olhos ao contexto de Abya Yala, relembro de uma provocação que propunha a seguinte pergunta a Kant: “Um africano na África ou como escravizado nos Estados Unidos no século XVIII, um indígena no México ou um mestiço latino-americano posteriormente, devem ser considerados nesse estado de imaturidade culpável?” (DUSSEL, 1993, p. 20).

Além de estabelecer a estética como sensação do belo, Baumgarten também prioriza a racionalidade no campo epistemológico, deixando de valorizar a faculdade sensível na experiência estética. Das suas maneiras, tais concepções sobre estética reforçam mitos da modernidade nos campos ontológicos, epistemológicos e axiológicos, sendo utilizadas para justificar a existência de dicotomias nos

dias atuais. Embora sejam estudiosos consagrados, suas verdades não são únicas e ‘universais’, nós temos a capacidade de ressignificar suas teorias de forma crítica e reflexiva, de modo a não perpetuar a exclusão de Abya Yala na História Mundial.

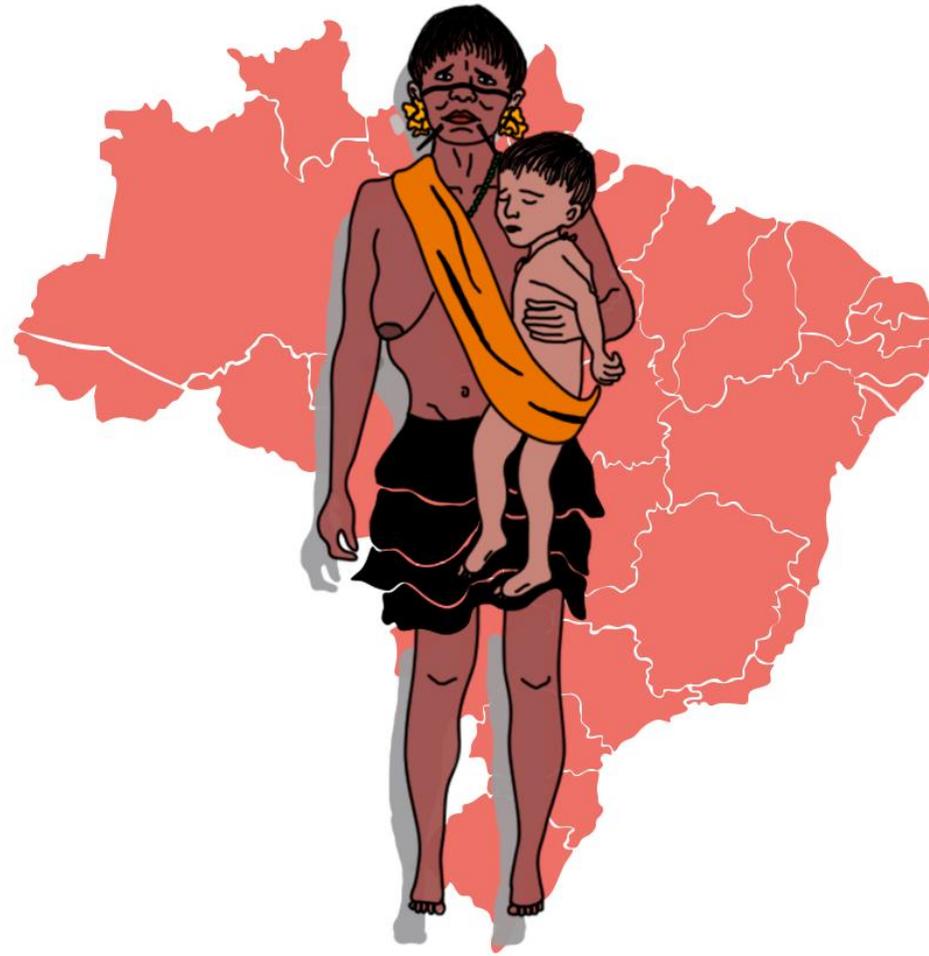
As referências e experiências estéticas particulares da Europa são acompanhadas do discurso filosófico e estético que as legitimam como ‘universais’ para todas/os, enfatizando-as como superiores e belas por excelência, enquanto as demais são reduzidas a um papel secundário e entendidas como meras tentativas baratas de imitar as do ‘centro’. Assim, a colonização da *aisthesis* e a sua substituição por estética “sentó las bases tanto para la construcción de una historia propia, como para la devaluación de toda experiencia aesthesica que no hubiera sido conceptualizado su propia y regional experiencia sensorial.” (MIGNOLO, 2015, p. 401).

A estética dominante tem sua base na filosofia ocidental e atua como reguladora do gosto estético – limitado àquilo que é belo – e do conhecimento, fazendo com que tudo o que não se adequa às suas regras, precisa se ‘modernizar’. Quando falo da regulação do conhecimento, estou me referindo à esfera epistêmica que atua como protagonista e controladora das dimensões políticas, econômicas, ontológicas e axiológicas.



Como protagonista, lo epistémico es parte de la esfera del conocimiento y de la distinción entre conocer y sentir, entre razón y sentimientos, entre racionalidad y estética. Como controlador es en lo epistémico de la cosmología occidental donde todas estas distinciones tienen sentido, y no lo tienen fuera de esta cosmología. Por eso es necesario desprenderse, como insiste Quijano, del eurocentrismo como cuestión epistemológica. (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012, p. 37).

É importante problematizar que as estruturas epistêmicas têm como protagonistas um monopólio do conhecimento que impõe a experiência particular de uma única cosmologia e reforça o privilégio dos Homens ocidentais sobre os seres, saberes e sentires. Para estabelecer uma ‘verdade’ homogênea sobre o conhecimento e encobrir violências com o discurso de que tudo é em nome do ‘progresso’, transformam a frase “penso, logo existo” da filosofia cartesiana em “extermino, logo existo” (GROSFOGUEL, 2016).



Extermino, logo existo

Imagem 4²⁴

²⁴ Yanomami, 2023. Desenho digital criado por Marília Sinãni. Fonte: Acervo pessoal.

A noção de que existe uma episteme superior acompanha e justifica os processos de hierarquização no campo do ser, saber e sentir. Os processos de categorização e separação seguem o dualismo cartesiano, um dos elementos fundadores da colonialidade do poder que naturaliza a exploração e a dominação nos campos econômicos, ontológicos, éticos, ecológicos, epistemológicos, políticos e estéticos. A colonialidade é um padrão de poder eurocêntrico que controla várias áreas da sociedade e estabelece a relação hierárquica entre razão e natureza, produzindo diferenças ontológicas, epistemológicas e axiológicas que consolidam a colonialidade do ser, saber e sentir (QUIJANO, 2005). A colonialidade do ser, saber e sentir são produtos da colonialidade, utilizados para naturalizar a desumanização da exterioridade e a imposição da hegemonia exploratória sobre todas as espécies do planeta.

Em Abya Yala, o conhecimento é pautado nas narrativas europeias da modernidade/colonialidade, mas também é sustentado por modernidades e colonialidades globais – dominadas pelos Estados Unidos²⁵ –, que fundamentam a lógica do mundo capitalista multipolar²⁶ em que vivemos hoje (MIGNOLO, 2015). Para Grosfoguel (2009), a hierarquia de poder organizada pelo racismo para categorizar a população entre europeus e não-europeus, se estendeu para os dias de hoje e segue atuando na divisão internacional de trabalho, porque as formas coloniais de dominação e hierarquização continuam na colonialidade global, que regula o mercado da arte e as concepções sobre estética (LIPOVESTKY E SERROY, 2015).

No conceito de estética que acessamos hoje, estão inscritas formas de dominação que tentam, de várias formas, colonizar o nosso olhar para que não venhamos a questionar as memórias do passado, que repercutem no presente. Gómez e Mignolo (2012) apontam que a arte e a estética modernas ‘universais’ expressam a colonialidade na forma como representam as distinções e a produção de sujeitos e sujeições. Nelas, estão instituídas as normas ‘universais’ que foram instauradas pela estética voltada à dominação e ao ocultamento de um passado obscuro de violência que deixa feridas coloniais em nossos corpos. São feridas coloniais sentidas até hoje

²⁵ De acordo com Grosfoguel (2009) os Estados Unidos exercem o poder por meio da “colonialidade global” através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN.

²⁶ Corresponde à organização geopolítica a partir da existência de vários polos mundiais que atuam como centros de poder.

em nossas emoções e intelecto (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012), além de marcarem nossa experiência de mundo com a produção de diferenças ontológicas.

É evidente que há um padrão de gosto e moral que nos é imposto desde que nascemos, entretanto, cada pessoa reage de uma forma distinta aos objetos do mundo. O que é visto como feio e grotesco para uma, pode ser de extrema beleza para outra, tudo depende da vivência e interpretação que se tem diante do que se é apresentado.

O filósofo David Hume (2012, p. 95) já refletia sobre o padrão de gosto associado à moral e sua relação com a censura, afirmando que “[...] é possível mesmo que um indivíduo encontre deformidade onde outro só vê beleza e cada um deve ceder a seu próprio sentimento, sem ter a pretensão de controlar o dos outros”. Até hoje, esse apelo para enaltecer o que é belo e restringir o que é classificado como grotesco ao ser humano, aparece em muitas tentativas de justificar processos de censura e exclusão. Lembro-me de episódios sucessivos em que isso aconteceu.



Imagem 5²⁷

²⁷ Cruzando Jesus Cristo com Deus Shiva, Fernando Baril. Obra integrante da exposição Queer Museu que sofreu censura em 2017. Fonte: Google Imagens.

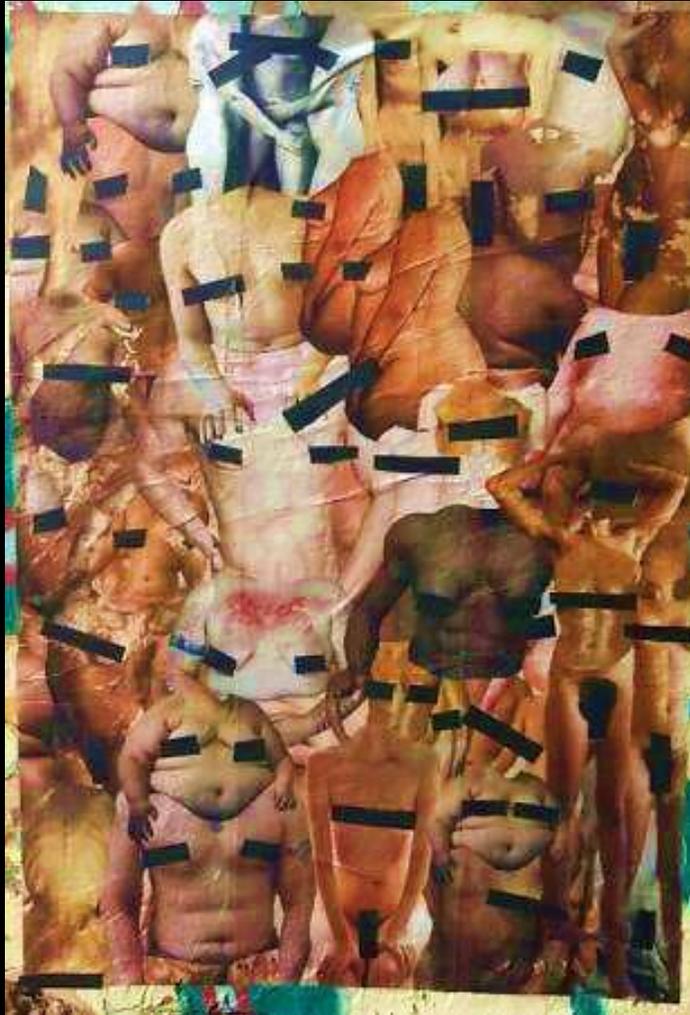


Imagem 6²⁸

²⁸ Corpus Christis, Poppy Carpio. Obra de arte ganha tarja de censura na parede do Centro Cultural José Octávio Guizzo em Campo Grande/MS, no ano de 2019. Fonte: Campo Grande News.



Imagem 7²⁹

²⁹ Repressão outra vez, Antonio Manuel. A obra foi selecionada para a Bienal de Paris de 1969 e faria parte da VI Bienal de Jovens em Paris, no Museu de Arte Moderna do Rio, mas os militares invadiram o MAM e censuraram a mostra. Fonte: Google Imagens.

[...]

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.³⁰

³⁰ Texto citado em O livro dos abraços, de Eduardo Galeano (2002, p. 42).



2.2 Epistemicídio e a História da arte ‘universal’

No ano de 2018, em tempos conturbados de eleição para presidente do Brasil, fui junto ao grupo de estudos e a Fundação de Cultura para o Festival da América do Sul, na cidade de Corumbá/MS, situada na fronteira com a Bolívia. A arquitetura do município, com seus prédios e igrejas similares ao de pequenas cidades europeias, mescla cenários antigos e contemporâneos. Andar pela região do porto geral da cidade até os bairros distantes do centro é a experiência de estar entre mundos distintos.

Conforme menciono no capítulo um, associo a ação de caminhar à experiência estética. Adquiri o costume de sempre andar a pé pelas ruas porque acredito que ficamos abertas/os a conhecer novas ideias, novos conhecimentos, novas sensações: condição de caminhantes e aprendentes do mundo. Olhar com atenção as coisas que nos atravessam o caminho é como degustar paisagens, tatear cenários, ouvir histórias e sentir os aromas da cidade.

Andando nos diferentes espaços de Corumbá, após sair de uma exposição em ambiente fechado, encontrei uma mulher boliviana vendendo seus trabalhos entre a calçada e a rua. Foi a primeira vez que percebi, nos detalhes sutis do momento, o quanto somos excluídas/os da História da arte ‘universal’. No ambiente fechado, muitas pessoas se interessavam em entender a história dos quadros expostos e perguntavam o valor de cada um, mas quando saíam e viam as produções artísticas da mulher boliviana, ali, expostas na calçada, tentavam pechinchar o preço, sem muito interesse em entender o que eram aqueles tecidos minuciosamente trabalhados. Eu, inclusive, me vi naquelas pessoas e reparei na situação conflitiva: como filha de pai boliviano, percebi que muito já havia feito o mesmo que elas.

Certa vez, em uma de minhas andanças no interior de São Paulo, ouvi uma conversa no ponto de ônibus entre uma senhora e uma criança. Ela estava sentada com seu guarda-chuva no colo e ouvia a criança lamentando sobre suas desventuras na escola. Num dado momento, ela se incomodou com o que a criança havia dito e reclamou: “quando a gente se incomoda muito com o que o outro anda fazendo, pode ser que a gente faz igual”. Voltei para a casa pensando sobre isso e meses depois, na cidade de Corumbá, por meio da interação social com a/o outra/o, lembrei da frase daquela senhora que, naquele momento, voltou-se para mim. São tantas as

contradições na situação opressora em que vivemos, que internalizamos conceitos e perspectivas que, muitas vezes, são tão automáticas que passam despercebidas.



Imagem 8³¹

³¹ Sem título, 2023. Desenho digital criado por Marília Sinãni. Fonte: Acervo pessoal.

Ao identificar contradições, também percebi a existência da hierarquização no campo da estética e da arte que está explícita na separação entre beleza e feiura. Os conceitos de belo/beleza e feio/feiura que regulam o que é arte ou não, estão atados às concepções estéticas dominantes, fortalecedoras de noções que caracterizam a disputa entre superior e inferior (PALERMO, 2009). Através de uma visão maniqueísta, se estabelece a ideia de que existe uma arte mais ‘superior’ ou mais ‘elevada’ e tal concepção está presente na construção da História da arte ‘universal’ que, regulada pela modernidade/colonialidade, valoriza a história da Grécia, Roma e Renascimento como base de pensamento, deixando de fora aquilo que não se enquadra nos seus padrões.

Quando falamos de educação estética em arte no contexto de Abya Yala, não podemos descartar a sua relação com a dominação, porque a arte é historicamente utilizada como sistema de representação a serviço das elites e oligarquias, que consagram a cultura imperial e perpetuam estratégias de exclusão e silenciamento de qualquer outra concepção estética contrária a hegemônica (DUSSEL, 2017; ALBÁN ACHINTE, 2009). Assim como o pensamento estético dominante também é sustentado por visões de mundo maniqueístas que impõem uma arte como mais ‘civilizada’ e mais ‘bela’ do que outras, desvalorizando culturas e histórias que existiam e buscam, desde o passado, resistir em nosso contexto.

A arte como sistema de representação é histórica. Desde o período de colonização do “Novo Mundo”, há produção de uma iconografia eurocêntrica voltada às narrativas forjadas. A exemplo disso, temos as imagens que representam as viagens de colonizadores, como Pedro Álvares Cabral e Cristóvão Colombo, de uma forma que ajuda a encobrir a violência e o genocídio contra os povos originários, além de produzir um acervo de imagens que justificam o processo de colonização e idealização de território e povo, de forma estereotipada.

Um grande exemplo de como a arte como sistema de representação pode criar e reforçar narrativas no imaginário das pessoas, é a Festa Brasileira de Rouen que ocorreu na França em outubro de 1550. Foi um evento que marcou a imagem do ‘Novo Mundo’ ao representá-lo como um lugar exótico e repleto de estereótipos que perduram até hoje. Nas margens do rio Sena, organizaram e montaram um grande espetáculo que representava o Brasil através dos olhos dos colonizadores, com o objetivo de atrair investidoras/es interessadas/os em realizar expedições lucrativas na região que, na época, ainda não era chamada de Brasil (RIGOT-MÜLLER, 2008).



Imagem 9³²

³² Figure des Brifilians, primeiro registro iconográfico de indígenas brasileiros feito à margem do rio Sena, 1550, Biblioteca Municipal de Rouen. Fonte: Google Imagens.

Para compor a cenografia do espetáculo, trouxeram cinquenta indígenas, araras, papagaios, macacos, árvores nativas, todos/as arrancados do ‘Novo Mundo’ e colocadas/os para interagir e atrair o interesse da elite. Nesse evento, representaram a figura da/o indígena como ser inocente e bom, ao mesmo tempo que também vivia uma vida ‘selvagem’ que contrastava com a vida ‘civilizada’ urbana, reforçando a dicotomia bárbaro vs. civilizado e naturalizando os processos de colonização.

Na época em que tomei consciência sobre a realização da Festa brasileira de Rouen, fiquei horrorizada em ver o quanto havia crueldade no mundo. Retirar cinquenta indígenas de suas terras junto a animais e árvores tropicais para representar o que era o ‘Novo Mundo’ é apoderar-se não só de territórios, mas também de corpos. Fiquei a pensar se a sociedade faria algo tão cruel na contemporaneidade.

Durante o governo Bolsonaro, senti muito medo de andar nas ruas, de ver os noticiários, de falar. Dei um tempo nas caminhadas e na produção artística. Todos os dias, saía algum comentário cruel sobre as minorias, e isso só foi piorando conforme foram passando os quatro anos sombrios (2019-2022). No início de 2023, quando os noticiários foram revelando as atrocidades que o governo Bolsonaro tentou ocultar e eu vi o que havia sido feito dos povos Yanomami, e também como as pessoas estavam recebendo as notícias sobre a exploração e o genocídio dos povos originários, me dei conta do quanto os ecos de narrativas hegemônicas duram até a contemporaneidade. Vi pessoas fazendo piadas na internet, diminuindo a violência, ridicularizando existências e tantas outras repercussões difíceis de ler.

A Festa Brasileira de Rouen aconteceu há séculos atrás, mas a forma como os povos originários são vistos e representados no mundo atual, pode ser um exemplo de como a arte como sistema de representação precisa ser repensada e ressignificada desde o presente. É muito evidente que a imagem que se tem dos povos indígenas brasileiros ainda não é a representada por eles, são sempre retratados nus e posicionados a interagir com a natureza, reforçando o mito do ‘bom selvagem’ que demonstra o quanto a história ‘oficial’ predominante é a escrita pelos dominadores que vencem pelo uso da violência.

É na experiência da Europa que a História da arte mundial e as concepções sobre estética enquanto sinônimo de beleza se inscrevem. Tornou-se algo óbvio e ‘universal’ compreender a arte como manifestação do belo e a estética restrita às investigações sobre

beleza, “mas o óbvio, o que é tido por todos como verdadeiro ou irrefutável, é um dos níveis mais enganosos do existir humano” (DUSSEL, 1997, p. 111). O discurso filosófico e estético eurocêntrico torna-se um parâmetro ‘universal’ a ser estudado e coloniza a forma como as sociedades sentem e lidam com as memórias e com o passado, o que explica, por exemplo, enfatizarmos até hoje a arte produzida na Grécia como base da História da Arte ‘universal’.

As narrativas que consolidam uma História ‘universal’ cosmopolita – liderada pela Europa e também proposta por Kant –, foram significativas para a colonização do tempo e da historiografia de maneira unilinear que, para Gutiérrez (2020, p. 119) “es la matriz de todas las ideologías de dominación occidentales, las cuales operan mediante diferentes variantes ideológicas, que entre sí, se complementan, se parasitan reciprocamente y se retroalimentan unas a otras, y teniendo como espacios de reproducción a las Academias”.

A invenção de uma História da arte ‘universal’ foi construída a partir da instauração da modernidade/colonialidade, porque “não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). A modernidade surgiu como uma retórica responsável por desenvolver narrativas utilizadas para fundamentar as conquistas da civilização ocidental e ocultar a lógica da colonialidade, sendo ambos os conceitos de mesma origem e compreendidos juntos.

Nosso contexto sofreu processos de colonialismo e colonialidade. O primeiro foi o processo de colonização realizado no passado histórico, momento em que extirparam sociedades e culturas a partir da violência e invasão territorial (CÉSAIRE, 1978). A colonialidade é um termo fundamentado por Quijano (2010), para refletir sobre os efeitos da modernidade, construída para definir uma ideia de universalidade do conhecimento tido como superior, que repercute até os dias atuais no imaginário coletivo, fazendo com que a sociedade ainda reproduza a dependência cultural de países que detém o poder.

A relação entre colonialismo e colonialidade está presente quando observamos que as características de poder passam por um processo na qual os termos geoculturais como ‘América’ – utilizado no colonialismo –, por exemplo, dão origem a termos desenvolvidos na colonialidade como mestiças/os, índias/os e brancas/os, servindo de justificativa para elaborar um universo moderno cuja dominação reforça dicotomias que trazem a diferença sub ontológica entre seres humanos (QUIJANO, 2010). Ou seja, quando

discuto sobre colonialidade, me refiro também a este vínculo histórico-cultural entre o passado colonial e o presente que resulta da experiência moderna forjada pelos homens do ocidente. A História da arte ‘universal’, então, vista desde a experiência com as contradições e opressões em Abya Yala, segue a ordem cronológica imposta pelos ideais da modernidade/colonialidade.

A lógica da colonialidade foi instaurada em três etapas. A primeira etapa se refere à retórica da salvação, momento em que criaram ideias sobre progresso, desenvolvimento e modernização no âmbito social. Foi nessa etapa que as dicotomias começaram a ser validadas para separar seres humanos entre superior e inferior. No entanto, foi na segunda etapa que construíram mecanismos reguladores para controlar os corpos e as almas a partir de uma missão de caráter civilizatório que marcou a egopolítica³³ (MIGNOLO, 2017). A terceira etapa evidenciou o poder do mercado, ao ponto de ver os próprios corpos das pessoas como mercadorias, criando discursos que reforçam o individualismo e utilizando as tecnologias a favor da dominação. Essa etapa é a que vivemos até a contemporaneidade, seguindo a ideia de que “depois da arte-para-os-deuses, da arte-para-os-príncipes e da arte-pela-arte, triunfa agora a arte-para-o-mercado” (LIPOVETSKY E SERROY, 2015, p. 17).

A colonialidade atua em três níveis na constituição do mundo moderno, sendo eles o epistemológico, ontológico, ético e estético, conseqüentemente, o saber, poder e ser. Para estudar a arte e a sua relação com a colonialidade, percebo que a nível epistemológico e axiológico, houve um momento em que os europeus realizaram uma revolução científica que lhes deram controle sobre as áreas de conhecimento artístico. Pautados na retórica da salvação, construíram uma História da arte ‘universal’ centrada em suas experiências particulares e ordem temporal, além de envolvê-la nos ideais antropocêntricos do Renascimento, que separam no mundo moderno o que é arte e o que não é (MALDONADO-TORRES, 2007).

Neste processo de colonização, fizeram uso da ciência para justificar ações violentas que marcaram o epistemicídio da exterioridade. Realizado para fortalecer os privilégios epistêmicos dos homens brancos ocidentais e monopolizar o conhecimento, o

³³ Além de ser fundamentada na egopolítica cartesiana, aqui me refiro àquela egopolítica do conhecimento que para Mignolo (2017) é a base de construção do conhecimento moderno/imperial, centrada nas mãos dos europeus brancos.

epistemicídio visa estabelecer uma ‘verdade’ absoluta a ser seguida, ao mesmo tempo em que inferioriza e extirpa os saberes e a existência de pessoas situadas na exterioridade do sistema. Destroem saberes e/ou os inferiorizam para que as/os seres humanos que o produzem também sejam destruídas/os e/ou inferiorizadas/os (GROSFUGUEL, 2016). Ou seja, perpetuam a ideia que antes mencionei sobre “extermino, logo existo”.

Poderíamos relacionar o epistemicídio com o conceito de desumanização apresentado por Fanon (1968), uma discussão que ainda se faz tão atual, visto que o objetivo do epistemicídio é destruir sistemas e formas de conhecimento da exterioridade para que cada ser humano perca a sua identidade e autopercepção de si mesmo. Fanon (1968, p. 9) já denunciava que a violência colonial subjuga as pessoas e as desumaniza quando liquidam suas tradições na tentativa de embrutecê-los pelo cansaço, afinal, “a ordem é rebaixar os habitantes do território anexado ao nível de macaco superior para justificar que o colono os trate como bestas de carga”. Para dominar, inferiorizam pessoas até que elas se tornem sub-humanas, seres sub ontológicos com saberes subalternizados. Assim, passam por um processo de desumanização que oprime e naturaliza dicotomias como opressor e oprimido, bom e mau, superior e inferior que repercutem na construção da subjetividade e objetividade.

Entendo que o epistemicídio e as dicotomias estão incorporados até hoje no campo da História da arte ‘universal’. O termo ‘universal’ acoplado à História da arte trata-se de uma tentativa bem-sucedida de dar conta de uma história local, considerando apenas uma ordem global monocêntrica e hegemônica, pautada na retórica da modernidade (MIGNOLO, 2017).

Se, juntas/os, nos propusermos a lembrar dos tempos de escola, será possível identificar que a maior parte das produções artísticas estudadas na História da arte ‘universal’ são aquelas produzidas na Europa, como se o Renascimento fosse uma espécie de modelo a ser seguido a nível mundial e tudo o que não se parece com ele, não é considerado arte. Trata-se de uma História da arte ‘universal’ que é o resultado da colonização do tempo e do espaço por parte dos colonizadores. Entretanto, relembro que não há nenhuma lei universal, de fato, que nos obrigue a segui-la como verdade única.

Anteriormente, vimos que a História da arte traz uma ordem cronológica que só é possível existir por causa da retórica da modernidade e da lógica da colonialidade. Ambas foram responsáveis pela colonização do tempo e, conseqüentemente, do espaço. O

Renascimento inventou a Idade Média e a Antiguidade, por exemplo, que foram marcos na construção do que conhecemos hoje como o berço da História da arte ‘universal’ (MIGNOLO, 2017).

Ao inventarem que a Europa tinha um passado histórico ‘mais importante’ para ser conhecido (tempo), consolidaram a Europa como o centro da História mundial (espaço). Quando falo de eurocentrismo, não me refiro a uma questão geográfica, mas, sim, a uma questão epistemológica. Foi uma perspectiva de conhecimento que surgiu na Europa Ocidental, mas vai muito além disso, diz respeito à padronização de conhecimento e poder imperialistas que tomam proporções mundiais hegemônicas para colonizar, sobrepor todas as outras formas de saberes e controlar a intersubjetividade (QUIJANO, 2005). Essa colonialidade do poder e epistemologia eurocêntrica são seculares e foi uma ação tão bem sucedida que reflete em cenários contemporâneos como, por exemplo, quando os Estados Unidos também se considera e é visto como um grande centro, um império que exala superioridade a ponto de sobrepor suas ideologias e exercer a egopolítica do conhecimento, uma retórica salvacionista que vê a/o outra/o como objeto, não como pessoa.

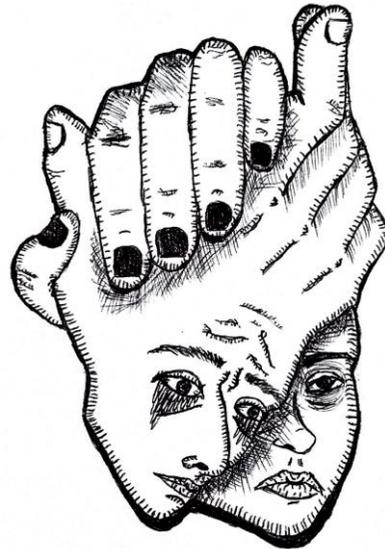
A junção da colonização do tempo e do espaço nos traz aos dias de hoje, onde as manifestações artístico-culturais eurocêntricas tornaram-se consagradas e todos os outros fazeres artísticos que se desviam desses padrões estéticos acabam sendo comparados, extirpados e/ou, comumente, inferiorizados. Com base nesse vínculo com o passado, percebo o quanto o tempo é, de fato, relacional e não fechado como a ordem cronológica da modernidade estabelece. Como uma ordem cronológica particular de acontecimentos centrados na história da arte local dá conta de toda a história global da humanidade?

Desde que vi aquela mulher boliviana tendo que negociar o valor de seu trabalho artístico, venho pensando o quanto todos estes acontecimentos históricos de dominação nos impedem de ter autonomia até em dar nome e valor ao que produzimos. A mitologia grega, por exemplo, é consagrada, enquanto a mitologia de nosso contexto tem seu valor reduzido, sendo chamada pelo termo ‘folclore’. São preconceitos enraizados que desfavorecem não apenas as produções de arte, mas seu local de inserção, e as existências de quem as produzem.

As consequências do colonialismo e da colonialidade do poder estão incorporadas nos espaços e internalizadas em nós, pessoas imersas em relações de dependência e hegemonia. Vivemos em um espaço no qual as pessoas marginalizadas produzem arte e cultura

na exterioridade do sistema, sempre com o seu caráter estético reduzido e visto como inferior. Mataram e subjugarão corpos e culturas, construindo conceitos a partir da figura do homem branco ocidental, tido como exemplo de intelectual a ser seguido por todas/os, enquanto os povos oprimidos e silenciados pelo epistemicídio/genocídio, seguem na periferia da sociedade, lutando e resistindo para manter suas culturas e conhecimentos vivos. Considerar a relacionalidade do tempo me faz ver que houve toda uma construção histórica envolvendo interesses de poder e racismo para que chegássemos à situação de desigualdade social escancarada no sistema capitalista.

Parece ser um grande desafio para nós pesquisadoras/es, artistas e professoras/es, afinal, são muitas narrativas que regulam a nossa visão sobre arte e estética. No entanto, não se trata de apenas criticar os pensamentos euro-estadunidenses dominantes na consolidação dessa estética ‘universal’ que acessamos, tão pouco devemos negá-los, mas se a Europa conseguiu construir a sua história própria e afirmar seus valores a nível mundial, por que não podemos começar a pensar sobre as nossas memórias e histórias com o intuito de mostrar que, nas construções da humanidade, não existiram apenas uma forma de ver e criar o mundo, mas, sim, várias?



Todas as segundas-feiras, por volta das três e quinze da tarde, era comum ver N. caminhando pelas beiras da avenida São Paulo. Sua aparição rotineira se tornara uma cena que integrava a paisagem das poucas pessoas que por ali passavam. Já faziam uns meses que seu Reginaldo, funcionário da madeireira da cidade, prestara atenção que N., menina de andar apressado e olhos fundos, tinha o costume de parar por alguns minutos na frente de onde ele trabalhava. Ela ficava ali, feito estatueta, por uns cinco minutos a enfeitar a calçada e sentindo o cheiro de madeira de eucalipto. Dona Cida, uma senhora que nunca tirava as pantufas dos pés, fizesse frio ou calor, também reparara que N. passava em frente à sua casa, sempre no mesmo horário da tarde, momento em que ela sentava na área para observar o movimento da rua. Haviam olhos por todos os lugares a acompanhar anonimamente os passos de N., que tentava desviar-se deles por receio de alguém vê-la entrando no local de destino.

N. era uma incógnita, fosse para o seu Reginaldo ou para a dona Cida. Conheciam-na apenas por achismos. Fazendo sempre o mesmo trajeto, ela era só uma criaturinha pequena e parda que entrava em uma casa amarela, sendo rapidamente esquecida pelos olhos da cidade, até que a vissem novamente na próxima segunda.

Na época, frequentar a casa amarela não era visto com bons olhos pela população da cidade. O lugar tinha fama de ser só para pessoas doentes e tristes, gente fraca que não tinha controle sobre a própria cabeça. Além do mais, muito se falava mal de Simone, a moça que cuidava do espaço, mulher desvairada e subversiva que ensinava crianças a serem falantes demais, e não devia. Loucos eram os pais que deixavam suas crianças irem naquela pocilga.

Ao contrário do que se pensava, a casa amarela, de janelas brancas e vitrôs coloridos, era um lugar especial para N. porque foi ali um dos primeiros espaços em que começou a fazer sentido a sua estadia no mundo. Havia na casa amarela uma sala com lápis de cores e canetas sortidas, todas muito bem cuidadas e organizadas em latas customizadas. Simone, uma moça de cabelos castanhos e olhar gentil, sempre pedia para N. desenhar as coisas que via e sentia em relação ao mundo. No papel sulfite, ganhavam vida as representações do prazer em sentir o cheiro da madeira de eucalipto sendo cortada, da tristeza em reconhecer a sua solidão na solidão de uma senhora de pantufas que N. observava de longe, do êxtase em poder desenhar na casa amarela, do desânimo em querer viver ou ser.

Quando terminava de desenhar, Simone conversava com N. sobre as imagens que haviam sido criadas. Suas imagens eram memórias e sentimentos vivos que materializavam tudo aquilo que ela não podia dizer em voz alta. Falar muito não era lá uma qualidade bem quista. Na cidade em que N. nasceu, havia uma forte tradição de venerar o silêncio, que se tornou até um adjetivo para elogios. Ser uma pessoa quieta era digno de honra, ganhava-se até medalha de bronze com patrocínio da prefeitura.

Uma vez por mês, o fazendeiro mais rico da região, homem de bem e generoso, visitava aquelas bandas e comprava algumas menores de idade no trevo da cidade. Era um dia glorioso para a população porque em troca do silêncio, ganhava-se uma boa doação para a festa da igreja, com direito a carne de porco assada, barris de cerveja, e às vezes até um emprego ou outro no corte de cana. Era tudo uma questão de saber como não falar.

Embora a casa amarela não fosse bem vista na cidade, era a mãe de N. que a mandava ir para lá, no sigilo, todas as segundas. Antes conhecida por ocupar a posição condecorada de primeira da família a ganhar o título de silente na cidade, agora a mãe de N.

carregava o peso de ter quebrado a tradição do silêncio por puro descuido. Como não tinha o costume de falar muito sobre o que via ou sentia, acumulava todos os não-ditos dentro de si, até que um dia, enquanto obedecia a ordem de secar os cuspes da patroa do assoalho, as palavras não-ditas completaram muitos anos de idade e saíram para fora numa explosão de maldizeres. Aquela foi a sua ruína. Não teve apoio, teve de sair um tempo da cidade e quando retornou, optou por escrever diários escondidos para expressar as coisas que não podia dizer nem se explodisse.

Vinda de uma geração de pessoas quietas, N. também não costumava falar muito, o que gerava muitos elogios na escola, na igreja, em casa. Mas Simone era diferente, por ter feito faculdade de psicologia na cidade grande, tinha o hábito de perguntar muito e queria que N. falasse sobre as suas percepções. Percebendo-a resistente à fala, incentivou-a a se expressar por imagens. Todas as segundas-feiras à tarde, Simone esperava N. com papéis e latas de canetinhas sobre a mesa. E assim, a pequena foi adquirindo o hábito de falar por imagens.

Numas destas muitas segundas-feiras, N. recebeu a notícia de que Simone não a receberia mais porque havia sido convidada para viver em outra cidade. A menina ficou por algumas horas segurando o lápis entre os dedos, sem traçar nenhuma linha, a olhar a folha em branco. Ali, sentada em frente ao papel, sentiu a mesma sensação de quando o pai abandonara ela e a mãe sem ter o que comer. Para N., a diferença entre o pai e Simone era que, mesmo ele tendo deixado ela e a mãe ao relento, pelo menos havia ficado na cidade para apreciar o resultado de seu descaso.

Simone se foi, não se sabe para onde. Não deu tempo nem de deixar um bilhete para a mãe, uma mulher simples que até a procurou por poucos meses, mas conseguiu superar com o apoio de algumas pessoas da cidade. Gente caridosa, se compadeceram e ajudaram a pobre mulher. O padre ensinou uma reza das boas para ela conformar seu coração com o abandono da filha. Também sensibilizado com a situação da pobre mãe, o fazendeiro lhe doou cestas básicas por um ano. Foram surgindo alguns comentários sobre Simone ter se metido com um pessoal que invadia terras, e o fazendeiro, preocupado com o estado da mulher ao receber a péssima notícia da filha, deu-lhe de brinde um cargo na prefeitura. Simone devia estar fazendo muito barulho num lugar em que se pregava a quietude.

Mas o tempo vai passando e os olhos que antes a viam, logo a esqueceram.

E tudo foi voltando ao normal.

A moça de cabelos castanhos não teve tempo de ver e tão pouco conversar sobre o retrato que N. desenhou da primeira menina por quem se apaixonou na escola, ou sobre as imagens que produziu como gritos parcelados quando o filho mais velho do fazendeiro invadiu à força o seu corpo infantil, ou até sobre as imagens que N. criou na tentativa de libertar-se do silêncio existente nas muitas cenas que vivenciava. Uma dia, talvez, ela veja, colado num poste da cidade ou escancarado num post da internet, o recado:

- Querida Simone, eu saí da cidade também.³⁴



³⁴ Conto escrito pela autora, 2023.

*Ela chegou quando eu era menina
Uns chamam morte, pra outros é vida
Pouco eu sabia da triste rotina
Morte e vida uterina*

*Me despedi da criança franzina
Cresceram pelos nas pernas, virilha
Eu hospedava uma estranha inquilina
Morte e vida uterina*

*Morte
Por vezes desejei, quem sabe num ato de sorte
Banhar-me em meu sangue até esgotá-lo num pote
Fugir por uma veia fina alargada no corte*



*Como uma fêmea, cadela no cio
Eu caminhava por entre assovios
Nunca entendi quem por mim se atraía
Morte e vida uterina*

*Meu corpo infante, que então era puro
Passou a ter domínio público
Meu endereço era agora uma esquina
Morte e vida uterina*

*Morte
Por vezes desejei, quem sabe num ato de sorte
Banhar-me em meu sangue até esgotá-lo num pote
Fugir por uma veia fina alargada no corte³⁵*



³⁵ Música “Morte e vida Uterina”, Paula Cavalciuk.

3. O que entendemos por imagem

No capítulo anterior, teci algumas reflexões acerca da educação estética em arte e, por ela trabalhar com leitura de imagens, acredito que seja necessário um capítulo voltado a discussões sobre elas. Além disso, conforme aponta o capítulo um, esta pesquisa em educação é também pensada por e com imagens, sejam criadas por mim ou aprendidas ao longo de minhas caminhadas. Entretanto, acentuo que atribuir um só conceito à imagem é uma atividade complexa que a limita em seu significado, visto que “somos perpetuamente superexpostos às imagens, interagimos com elas, mas se alguém nos pedisse para explicar o que é uma imagem, teríamos dificuldades de fornecer uma resposta” (ALLOA, 2015, p. 9).

Apesar da dificuldade em descrevê-la, se observarmos o nosso cotidiano, nascemos iconográficas/os e, a todo momento, estamos cercadas/os por imagens. Já nascemos em um mundo repleto de informações e, conforme desenvolvemos a linguagem, vamos encontrando novas formas de comunicarmos a nossa relação com o mundo. Esse movimento constante de realizar tentativas de registrar a nossa existência no mundo é uma ação muito interessante.

Durante a graduação, tive um professor de desenho que incentivava a constante produção de imagens e, para isso, sugeriu que tivéssemos um caderno de artista. Seria um caderno voltado, justamente, ao registro de cenas cotidianas, de sentimentos que nos apeteçam e/ou nos atravessam, como forma de prestarmos mais atenção ao entorno e em nós mesmas/os. Era um caderno tamanho A5, costurado manualmente e com folhas de gramatura média.

Por várias semanas, aquele caderno me acompanhou pelas ruas de Campo Grande/MS. Com alguns materiais soltos na mochila, comecei a registrar os lugares por onde passava e os sentimentos que sentia ao longo do dia. Aos poucos, o caderno de artista transformou-se em uma espécie de diário ilustrado que mesclava letras e imagens. Lembro-me de nunca ter reparado com tanto afeto na variedade de cores que existem nas quitandas até o momento em que me sentei na frente de uma e tentei desenhá-la.

Nas visitas à casa de minha mãe, percebi que ela também tentava materializar memórias e tinha grande apreço por diários. Construía cadernos para tudo e dava diferentes títulos a eles. Tinha o caderno de “coisas que eu queria ter”, repleto de imagens recortadas de revistas e jornais, seguidas por breves descrições do porquê elas estavam ali; o caderno de “coisas que eu gosto”, com trechos de livros ou da bíblia e imagens que os complementavam; o “caderno de piadas”, com imagens e textos breves que a faziam rir; o “caderno de poemas”, com textos que ela fazia em homenagem às pessoas que amava; e o “caderno da Marília”, um diário de maternidade que ela produziu quando descobriu que eu viria ao mundo.

Minha mãe não teve acesso ao ensino superior, tão pouco a incentivos artísticos ao longo da vida, mas mesmo assim era inundada por ideias e pela vontade de criar algo palpável e imagético que expressasse os momentos de sua estadia no mundo.

Desde os tempos mais antigos, há vestígios de produção de imagens criadas por seres humanos. No que se conhece como pré-história, já haviam tentativas de registrar, através de símbolos, características e cenas do dia-a-dia inscritas em paredes. Desde que nascemos, tentamos registrar o mundo. Crianças pintam o corpo, rabiscam a parede, se expressam em diversas superfícies. Ou seja, criamos imagens na medida que nos relacionamos com o mundo.

Um exemplo disso é o desenho, que vai sendo transformado conforme vamos nos relacionando com o tempo e o espaço. Iavelberg (2009) aponta que a criança começa a se expressar desde muito cedo e que, embora seus rabiscos ainda pertençam ao pré-simbolismo, as garatujas iniciais da criança são um devir da simbolização. São chamados de garatujas os registros produzidos pelas crianças, feitos pelo prazer de expressar-se por meio de rabiscos. A exemplo de garatuja, trago nesta pesquisa os meus primeiros traçados (Imagem 10), registrados por minha mãe em seu caderno de maternidade.

Com o passar do tempo, vamos aprendendo a registrar visualmente as nossas experiências de mundo com formas mais ordenadas e abstratas, bem como a representar aspectos e elementos da realidade. Seja através do desenho ou outra produção imagética, materializamos a nossa percepção de mundo, junto à compreensão que construímos de nós mesmas/os na relação com o meio social em que estamos inseridas/os. Nós, adultas/os, também estamos sempre produzindo imagens, sejam no formato de rabiscos enquanto

falamos ao telefone ou imagens que produzimos para as redes sociais. Isso demonstra o quanto as imagens se fazem presentes em nosso cotidiano.



Imagem 10³⁶

³⁶ Registro das primeiras garatujas que diz, os primeiros grafismos expressos pelas crianças, conforme apontam os estudos piagetianos.



Imagem 11³⁷

³⁷ Toca da entrada do Baixão da Vaca. Parque Nacional Serra da Capivara – PI. Fonte: Banco de imagens da Fundham.

De 2020 para cá, é possível ver o quanto houve um aumento de produção e compartilhamento de imagens. Durante a pandemia de Covid-19, muitas pessoas ficaram isoladas em suas casas e começaram a utilizar muito mais as redes sociais para se expressarem. Nelas, publicavam imagens, vídeos, textos em vários formatos no intuito de demonstrar sentimentos em relação a si a ao mundo. No Brasil, o setor artístico e cultural foi um dos mais afetados durante a pandemia (CALEBRE, 2020), mas, com o isolamento social, ocorreu um avanço significativo de produção de imagens, que passaram a ser uma ferramenta para a comunicação entre as pessoas. De acordo com Xavier (2020, p. 15) “durante o isolamento social, começamos a interagir com o mundo e com as pessoas por meio de telas digitais; a internet passou a ser um dos principais veículos de conexão entre as pessoas, utilizando a arte como meio. Nunca se produziu tantas imagens”.

Antes da pandemia, as imagens já vinham sendo utilizadas para comunicação nas redes sociais. Entretanto, a vida humana parece estar cada vez mais indissociável do mundo virtual, que vem atuando como o responsável por conectar imagens e pessoas a nível mundial, ação que dá a entender que houve uma ruptura nas fronteiras que as distanciavam. Encontramos imagens de todos os tipos de localidades, entretanto, será que estas fronteiras deixaram de existir? Penso eu que elas estão longes de serem extintas.

É evidente que houve o aumento de pessoas produzindo para o mundo virtual imagens que retratam versões de suas vidas a nível particular e coletivo, em que expressam e compartilham suas distintas realidades cotidianas e percepções sobre as coisas. Hoje, é possível encontrar pessoas, que historicamente compõem a exterioridade do sistema, utilizando hashtags³⁸ como #Indígenas, #NaMinhaPelePreta, #SomosResistência, e muitas outras, na tentativa de formarem redes e campanhas com imagens que desmistifiquem os estereótipos seculares. Conforme o tempo passa e as condições de vida não melhoram, as formas de luta vão sendo adaptadas para outros meios, sendo a internet um deles.

³⁸ Quando queremos alcançar pessoas que publicam e/ou se interessam por uma determinada temática na internet, adicionamos uma espécie de palavra-chave, antecedida pelo símbolo da cerquilha (#), em nossas publicações. As hashtags servem, então, para direcionar usuários para um mesmo assunto ou discussão no mundo virtual.

Ao mesmo tempo em que encontramos produções imagéticas que mobilizam arte e cultura da exterioridade nos espaços virtuais, também nos deparamos com imagens manipuladas a serviço da difusão de *fake news* e discursos hegemônicos. O governo de Jair Bolsonaro, por exemplo, é caracterizado por ser um grande produtor e veiculador de *fake news*, fazendo uso de um populismo digital nas redes sociais para distorcer fatos reais e atuar no controle ideológico da população brasileira (VISCARDI, 2020).

Durante as eleições de 2018 para presidente no Brasil, Bolsonaro e seus seguidores manipularam imagens com notícias falseadas, ação que confundia e incentivava a população a desconfiar de todos os veículos de notícias que não fossem os indicados por elas/es. Todas as imagens que não eram postadas por Jair Bolsonaro e/ou suas/seus apoiadoras/es, eram tidas como mentirosas. Os canais de *Youtube*, grupos de *Whatsapp* e o *Twitter* passaram a ser vistos como fontes alternativas que fundamentavam opiniões conservadoras e fechadas em apoio a Bolsonaro (BUGALHO, 2020). E a maior parte das publicações ali postadas, eram imagens.

Nós, que vivenciamos os quatro anos do governo Bolsonaro, pudemos ver o quanto essa ação seguiu sendo praticada e naturalizada no mundo real e virtual. Nos deparamos com o negacionismo em relação à pandemia, mesmo com o resto do mundo tomando precauções e emitindo alertas de risco para a humanidade; ouvimos a banalização da morte de vítimas da Ditadura Militar de 64 até as vítimas da pandemia do Covid-19, de 2020 em diante; vimos diversos casos de violência e políticas de morte sendo mascaradas pelos discursos oficiais do governo Bolsonaro; e, mesmo diante de tantos avanços tecnológicos que dão a sensação de que temos voz no mundo, ainda sofremos com diversas práticas de silenciamento.

As imagens e os discursos compartilhados por Bolsonaro e seguidoras/es fortalecem conteúdos manipulados ao seu favor e vêm instituindo fronteiras que separam a população entre amigo-inimigo (VISCARDI, 2020), fazendo com que a internet também se torne um campo de disputa de imagens, reflexo da disputa de memórias que configura o nosso contexto (veremos um pouco mais sobre disputa de memórias no capítulo quatro).

Com base nestes exemplos, não podemos negar que a nossa cultura é visual, visto que estamos rodeadas/os de imagens, seja no mundo real ou virtual. A todo tempo, estamos sendo ‘educadas/os’ por elas, o que me faz levar em consideração que “Las imágenes han jugado un papel crucial en la comunicación intercultural: son un lenguaje proliferante de códigos y mensajes tácitos que se

despliegan en múltiples sentidos, sin formar un trayecto rectilíneo o unidimensional” (RIVERA-CUSICÁNQUI, 2015, p. 73). As imagens podem, então, ter várias leituras e interpretações, sentidos completamente diferentes para cada pessoa, e é por isso que é tão complexo defini-la em poucas palavras.

Existem imagens que se relacionam com memórias e experiências sociais em todo o espaço e tempo. Estas experiências são vividas pelas pessoas, que atuam como agentes sociais responsáveis pela materialização dos sentidos, percepções de mundo e temporalidade³⁹ em produtos culturais que são culturalmente compartilhados por meio de veículos da memória, que seriam os livros, os filmes, museus, etc. (JELIN, 2002). Seria, então, a imagem um dos veículos da memória? Aqui, considero que sim, visto que a imagem também é um produto cultural que reflete a subjetividade e a objetividade. Por isso, é importante entendermos como se dá a relação entre os diferentes tipos de imagens e as percepções sobre a realidade concreta.

Todavia, conforme apontei no capítulo anterior, nosso contexto sofre até hoje as consequências dos processos de colonização do tempo e espaço realizados desde o passado histórico, prejudicando a forma como vemos e entendemos o mundo no presente. Tanto o tempo como o espaço são construções sociais também manipuladas pelas ideologias da modernidade. As noções de temporalidade encontram-se distorcidas, vivemos dependentes de um passado forjado e temos dificuldade em dar sentido a ele no presente. Com isso, partindo da concepção de tempo relacional (VÁZQUEZ MELKEN, 2014) e a sua relação com o processo de desocidentalização, acredito na importância de colocar o legado ocidental em diálogo com a educação estética em arte não para negá-lo, mas para tornar alvo de discussões críticas aquilo que, por muitos anos, foi tido como verdade unidimensional intocável.

Em razão disso, busco neste capítulo provocar reflexões sobre o que é uma imagem, refletindo sobre os seus efeitos nas relações sociais. Primeiro, porque as imagens podem provocar diversos sentidos e sensações nas pessoas. Segundo, porque elas são um meio de expressão mais aberto e plural que, ao meu ver, transcendem os limites da escrita formal. E terceiro, porque acredito que apropriar-se

³⁹ Quando falo de temporalidade, falo também de relacionalidade, pensando na importância de expressar e revisitar experiências vividas e produções imagéticas que reflitam as memórias plurais invisibilizadas/apagadas desde o passado.

da linguagem para produzir imagens exige uma práxis crítica e criadora muito importante sobre o mundo. Esta é uma das potências das imagens na pesquisa em educação e também nas aulas de arte voltadas a uma educação estética decolonial e libertadora. O passado não pode ser mudado, mas podemos reinterpretá-lo no presente para ampliarmos as expectativas do futuro.

Aqui, busco aproximar a perspectiva decolonial dos estudos das culturas visuais para tecer reflexões e conexões sobre as narrativas visuais das imagens; proponho identificar a relação das imagens com o passado; e rememorar situações em que as imagens foram geradoras de discussões sociais para entender os impactos que elas têm no presente.

As imagens sempre me acompanharam na vida, aprendi a me expressar por elas quando me faltaram palavras; entendi uma parte do que eu era quando me vi nas imagens produzidas por minha mãe; na solidão da pandemia, meu acervo de silêncios se transformou em imagens; na escola, convido educandas/os a, juntas/os, entendermos o mundo através do desvelamento de imagens, afinal, elas vêm tomando conta das redes sociais e aparecendo mais que o texto escrito; e aqui, na dissertação, também busco ampliar percepções sobre produções imagéticas.

3.1 Decolonizar para reivindicar o olhar

Como já havia mencionado, acredito na potência de aproximar pensamentos quando pensamos sobre educação. A partir disso, trago uma proposta de inter-relação entre a perspectiva decolonial e os estudos da cultura visual para pensar a educação estética em arte.

Os estudos decoloniais se atentam ao fato de as imagens atuarem como legitimadoras de narrativas visuais, sendo capazes de construir as nossas concepções e memórias sobre a história. Por carregar múltiplos significados, as imagens podem ser utilizadas para vários fins. Ao mesmo tempo em que podem estar alinhadas aos processos criativos e críticos, também podem ser ferramentas de reprodução da matriz colonial, vindo a contribuir para a continuação dos processos de dominação patriarcal/capitalista (GÓMEZ e

MIGNOLO, 2012). Com isso, as imagens podem ser uma ferramenta fortalecedora da manutenção das relações de poder e dos sistemas de representação classificatórios na sociedade.

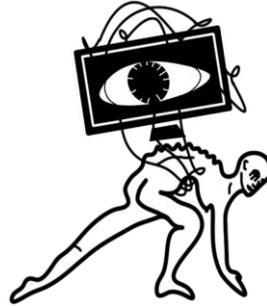
Para os estudos da cultura visual, as imagens afetam a nossa experiência social porque trazem consigo narrativas que configuram as nossas percepções de mundo e influenciam a produção de sentidos e significados (ABREU e ÁLVAREZ, 2019; BRAGA, 2017). As narrativas expressas nas imagens não são definitivas, têm múltiplas interpretações porque as interpretamos a partir do conhecimento histórico-cultural e da experiência vivida socialmente por nós, e assim como as imagens, as narrativas também são construídas (MANGUEL, 2001).

Embora a cultura ocidental tenha sido totalizada como ‘universal’ e introjetada em nossa cultura até se tornar unidimensional, há manifestações culturais sendo produzidas e resistindo na exterioridade do sistema. Portanto, nossa cultura é plural, mas também visual, se tomarmos como exemplo a quantidade de imagens que nos acompanham no dia-a-dia. Só neste momento em que você está lendo estas palavras, devem haver milhares de pessoas criando e publicando imagens no mundo, pois somos uma sociedade ocularcêntrica (MANGUEL, 2001).

Somos grandes produtoras/es de imagens, também, porque priorizamos a visão em detrimento dos demais sentidos, e isso não é de hoje. No livro *Variações sobre o prazer*, escrito por Rubem Alves (2011), já haviam discussões sobre o quanto a visão é protagonista e associada ao conhecimento desde muito tempo. Alves (2011) aponta que, ao recorrermos à etimologia da palavra *teoria*, de origem grega, a encontraremos com o significado de *contemplar*, l a pensar que “saber é ver”, portanto, o conhecimento seria uma extensão da óptica. O autor ainda revisita pensadores como Bachelard e Nietzsche para discutir o fato de que há uma tradição científico-filosófica ocidental que define o conhecimento como um ofício dos olhos, reforçando o vício de ocularidade⁴⁰ que associa o ato de conhecer ao ato de olhar as coisas.

⁴⁰ Este termo aparece nos estudos de Bachelard para denunciar o ocularismo predominante na cultura ocidental, que entende o conhecimento como uma extensão da visão.

Não é apenas o excesso de imagens, estáticas e em movimento, que demonstram o quanto somos uma sociedade ocularcêntrica, há também vestígios em nosso vocabulário. São muitos os termos que servem de metáforas visuais e associam a visão ao conhecimento em nossa escrita.



Perspectiva. Olhar crítico. Evidenciar. Teoria. Visão de mundo.

Eu, por exemplo, faço uso de muitos deles nesta dissertação.

Destaco que trago essa crítica à hegemonia da visão, justamente, para pensarmos que a visualidade estudada pela cultura visual tem relação com o fato de que a tradição científico-filosófica considera que o conhecimento é associado aos olhos. O conceito de visão seria voltado para a percepção como operação física, que diz respeito à dimensão fisiológica do olhar. Ou seja, às bases biológicas da experiência visual. Enquanto a visualidade, objeto de crítica da cultura visual, considera as bases social e cultural da experiência visual e se refere a “percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas” (SÉRVIO, 2014, p. 197).

As dimensões históricas e culturais do olhar são o interesse dos estudos da cultura visual, que busca entender como o contexto em que vivemos influencia a nossa experiência visual. Agora que entendemos um pouco sobre visão e visualidade, temos os aportes necessários para pensarmos um pouco mais sobre as críticas propostas pela cultura visual. Mirzoeff (2016) define a visualidade como uma prática discursiva utilizada na regulação da realidade concreta para efeitos de dominação ao longo da história, sendo caracterizadas por três momentos com práticas que se configuram complexos visuais: *plantation*, imperial e militar-industrial.

O complexo *plantation*, se chama *plantation* por se referir a um sistema, baseado em latifúndios, em que havia um Senhor proprietário de mão-de-obra escravizada e colônias de exploração. Era aquele praticado no comércio transatlântico de pessoas escravizadas entre 1660 e 1685, em que fiscalizavam todas as atividades dos/as escravizados/as por intermédio de um capataz nomeado pelo soberano. A todo momento, as pessoas escravizadas estavam sendo observadas, não bastasse a vigilância visual e os castigos físicos realizado pelo capataz, também haviam olhos por todas as partes, como tentativa de restringir o direito a olhar e imaginar das mesmas. Neste complexo, a figura simbólica principal da dominação era o capataz.

Há, também, o complexo imperial que ocorreu entre 1857 e 1947, e é discutido demasiadamente na perspectiva decolonial, pois se refere à hierarquização entre indivíduos, em que separaram e classificaram ontologicamente as pessoas entre civilizadas vs. primitivas; pessoas com cultura e sem cultura; classes superiores e inferiores. Neste complexo de visualidade, as pessoas passam a sofrer processos de subalternização e são representadas pelo olhar do colonizador, fortalecendo as práticas de desumanização vinculadas às dimensões ontológicas, epistemológicas e axiológicas. A figura simbólica principal seria o missionário, mas também o colonizador que terceirizava suas práticas de violência ao capataz.

Um outro domínio da visualidade, que se iniciou em 1945 e continua até os dias atuais, é o complexo militar-industrial, cuja figura simbólica de dominação é a/o contrainsurgente. Este complexo vê toda luta política como uma subversão, como um inimigo que precisa ser contido. Observando o contexto do Brasil nos últimos quatro anos, protagonizado pelo governo Bolsonaro e suas táticas de estabelecer uma fronteira entre amigo-inimigo e “nós contra eles” (VISCARDI, 2020), percebemos o quanto as táticas de contra insurgência se intensificaram.

O conceito de contra insurgência não aparece apenas nos estudos de Mirzoeff (2016), também são problematizados por Marini (2018), que o considera um movimento contrarrevolucionário. Não é à toa que o nome deste complexo é militar-industrial, visto que adota métodos militares de luta atrelados aos interesses da burguesia monopolista para definir toda e qualquer luta política como uma guerra, cujo oponente é sempre considerado um vírus que precisa ser derrotado.



[...] a contrainsurgência considera o movimento revolucionário como algo externo à sociedade em que se desenvolve; em consequência, vê o processo revolucionário como *subversão provocada pela infiltração do inimigo*. O movimento revolucionário é visto como um vírus, um agente infiltrado de fora que provoca no organismo social um tumor, um câncer, que deve ser extirpado, eliminado, suprimido, aniquilado. (MARINI, 2018, p. 3).

Foram (e ainda são) muitas as táticas de contra insurgência no Brasil dos últimos anos. Seja o movimento antivacina na pandemia – que vai contra a vacinação da população no combate à Covid-19 –, ou o movimento anti-esquerda que coloca os movimentos sociais como inimigos. Reforçados pelo fascismo da direita no país, demonstram o quanto a luta política pelos direitos do povo é vista como um perigo, incitando movimentos contrarrevolucionários, sendo possível encontrar imagens que trazem discursos que favorecem movimentos deste tipo.

Mas qual a relação, então, entre os estudos da cultura visual e os estudos decoloniais? Quando falo da tradição filosófica ocidental, não posso descartar a sua fundamentação no pensamento dualista cartesiano (inclusive, teçi críticas no capítulo anterior sobre seu pensamento ter se tornado um “extermino, logo existo”). Ao falar do ocularcentrismo, é preciso entender que a modernidade influenciou a sociedade ocidental a valorizar a visão como forma preponderante de conhecer o mundo, atribuindo à esfera visual a função de sentido privilegiado no campo epistêmico, em que a percepção e a representação visual se vinculam às formas dominantes de conhecimento (MANGUEL, 2001).

Visto que a nossa cultura é visual, se faz importante reconhecermos que o viés cartesiano também ocidentaliza o saber e contribui para que o nosso olhar seja colonizado (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012). A afirmação dos estudos da cultura visual sobre a sociedade ser ocularcêntrica, abrange não apenas o tempo presente, mas também os legados da modernidade que colonizaram o campo epistêmico e os nossos olhares sobre as coisas do mundo.

Quando os estudos da cultura visual problematizam que há regimes de visualidade impregnados em discursos hegemônicos que naturalizam o olhar homogeneizado (ABREU e ÁLVAREZ, 2019), por exemplo, me pergunto se estes não seriam uma herança do

processo civilizatório moderno, que tanto se preocupou em naturalizar violências, categorizar e classificar pessoas e objetos para se manter no poder. Então, se as imagens protagonizam esta sociedade ocularcêntrica, concordo com Rivera-Cusicanqui (2015) a respeito de que as críticas ao ocularcentrismo precisam vir acompanhadas de processos de decolonização das imagens.

Nos estudos de Mirzoeff (2016), encontramos aportes para pensar a decolonialidade junto aos estudos das culturas visuais, quando ele afirma a existência de complexos de visualidade que formam um mundo responsável por estabelecer o que pode ser visualizado ou não, treinando e organizando mentes para manter a segregação física entre pessoas que governam e que são governadas. O complexo de visualidade é constituído por processos de classificação, separação e estetização, ação que também tensiona críticas aos processos de classificação e dicotomização entre colonizador-colonizado, opressor-oprimido.

Tanto os estudos decoloniais como os estudos das culturas visuais, entendem que existem regimes de visualidade que retiram o direito a olhar das pessoas, na medida em que são dominadas. No complexo *plantation*, restringiu-se o olhar das pessoas fiscalizando o que elas viam e imaginavam; no complexo imperial, retiraram o direito de auto representação das pessoas oprimidas, que começaram a sofrer processos de desumanização que deslegitimavam suas existências, saberes e produções culturais; no complexo militar-industrial, o aumento de táticas de contra insurgência configuram uma guerra de informação visualizada⁴¹ que, para Mirzoeff (2016, p. 763) “é agora um meio de mapear o caos, localizando lugares a serem separados e convertê-los em alvo”. Em todos estes complexos, prevalece a frase axiomática “chispem, não há nada para ver aqui”, que restringe o direito a olhar para consolidar uma política autoritária e unidimensional.

Com base em minhas leituras na perspectiva decolonial e nos estudos da cultura visual, vejo que as táticas de contrainsurgência são uma nova forma de classificar e separar seres humanos no mundo contemporâneo. As imagens não escapam delas, e vêm sendo manipuladas para ensinar à população que a luta de classes é como uma guerra, demonstrando que “o objetivo da contra insurgência

⁴¹ Conceito investigado por Mirzoeff (2016) nos estudos das culturas visuais e as relações de disputas na sociedade contemporânea e hipervisual.

não é criar estabilidade, mas naturalizar o desequilíbrio de forças que se manifesta na guerra e, assim, perpetuar-se a si própria” (MIRZOEFF, 2016, p. 761).

As imagens são manipuladas pelas táticas de contrainsurgência para instaurar uma visualidade unidimensional, autoritária e hegemônica. Se trata de um projeto que vem sendo consolidado cada vez mais e se inter-relaciona com a perspectiva decolonial, afinal, a visualidade estabelecida como única e verdadeira para nós no tempo presente é resultado de todo um processo de construção que vem desde o passado histórico. Conforme apontei no capítulo anterior, a estética ocidental associada ao conceito de beleza também estabelece normas e regimes de visualidade que moldam o nosso olhar. Por isso, é importante que busquemos novas formas de entender a visualidade, para além dos filtros coloniais que nos foram inculcados. Nessa busca incessante, acredito que estudar as imagens nos faça repensar a visualidade desde uma perspectiva decolonial para nos tornarmos capazes de ampliar o repertório visual e as concepções de mundo.

Embora seja complexa em sua definição, poderíamos compreender que uma das funções da imagem seriam a de expressão da realidade social, dialogando com as experiências de mundo. Ou seja, as imagens criam narrativas no imaginário popular e formam a nossa visão sobre o que se passa ou se passou no mundo (MERLINSKY e SERAFINI, 2020).

Muitas vezes, o mundo da imagem é capaz de comunicar e tocar a sensibilidade popular melhor do que a palavra escrita. Apesar de que a ação de organizar os elementos na composição visual não é o mesmo que escrever com palavras, como no texto, a imagem é capaz de comunicar aquilo que é vivido, portanto, podemos lê-la e interpretar as suas narrativas (RIVERA-CUSICÁNQUI, 2015). No entanto, considerando o contexto histórico-cultural de Abya Yala, há narrativas que são privilegiadas em imagens ao longo do tempo? Há imagens que representam outras perspectivas de mundo e são invisibilizadas? É importante estarmos abertas/os para pensar de forma crítica as imagens na sua relação com o passado e o presente.

3.2 O olhar do colonizador e a imagem no passado

As imagens, desde muito tempo, são vistas como uma forma de controlar o que a população vê sobre o mundo. Durante a licenciatura, li textos de *A república de Platão*, e lembro-me de ficar algumas horas refletindo sobre o diálogo entre Sócrates e Glauco, onde evidenciam o incômodo em relação a pessoas jovens terem acesso a imagens que fogem do conceito de ‘beleza’ e ‘perfeição’ ao retratar o mundo:



Mas teremos que restringir nossa vigilância apenas aos poetas, para obrigá-los a só apresentar em suas composições modelos de bons costumes, sem o que deverão abster-se de compor entre nós, ou precisaremos estender aos demais artistas essa fiscalização, para impedi-los de representar o vício, a intemperança, a baixeza, a indecência, tanto na pintura da vida como nas das construções e em todos os trabalhos dos artesãos, ficando proibido de exercer sua atividade entre nós quem não puder obedecer a essas determinações? É de temer que venham a crescer os guardas no meio de imagens do vício, como num pasto nocivo, em que se colham e ingiram pequenas porém reiteradas doses de venenos das mais variadas espécies, do que resulta causarem na alma, imperceptivelmente, dano irreparável. Não; só devemos procurar os artistas felizmente dotados e capazes de descobrir por toda a parte o rastro do belo e do gracioso, para que nossos jovens, à maneira dos moradores de lugares sadios, tirem vantagem de tudo e que apenas as impressões de coisas belas lhes possam atingir os olhos ou os ouvidos, tal como se dá com a brisa benéfica que sopra de uma região salubre, e os levam, desde a infância, insensivelmente, a amar e imitar os belos discursos e a se harmonizarem com eles. Não poderiam ser educados, disse, por maneira mais bela. (PLATÃO, 2012, p. 25).

É evidente que Sócrates, em sua argumentação, já evidenciava a existência de um regime de visualidade voltado a educação por imagens, mas não qualquer uma, deviam ser as produções artísticas classificadas como belas. Quando li este trecho, fiquei a pensar que talvez ele temesse as imagens que retratavam tudo aquilo que fugia das definições fechadas de beleza porque elas haveriam de retratar as partes cruéis da totalidade da época, fazendo com que se tivesse outra perspectiva sobre o entorno social. Por isso a ‘fiscalização’

das imagens e do trabalho criativo de artistas era algo necessário, para estabelecer normas sobre a visualidade que regulassem o que seria visto.

O Papa Gregório, no final do século VI, analisava a possibilidade de uma pessoa, mesmo que não soubesse ler, ser capaz de aprender sobre a realidade e os ideais religiosos a serem seguidos apenas por observar uma imagem (VÁZQUEZ, 1965). Nos dois exemplos citados, tanto Sócrates como o Papa Gregório compreenderam que as imagens eram capazes de educar pessoas e, para isso, poderiam vir a ser alteradas, fiscalizadas e ocultadas, se preciso fosse.

Quando estudamos as imagens que representam o Brasil, desde quando era chamado de ‘Novo Mundo’ – nome dado para ressaltar discursos ocidentais que valorizavam a importância da busca pelo ‘novo’ –, é comum encontrarmos artistas estrangeiros representando-o de muitas formas. Estes artistas eram homens brancos que retratavam as partes belas e/ou exóticas do território com o objetivo de atrair investidores e, para isso, também ocultavam as partes que não serviam, como as práticas de violência da colonização, por exemplo.

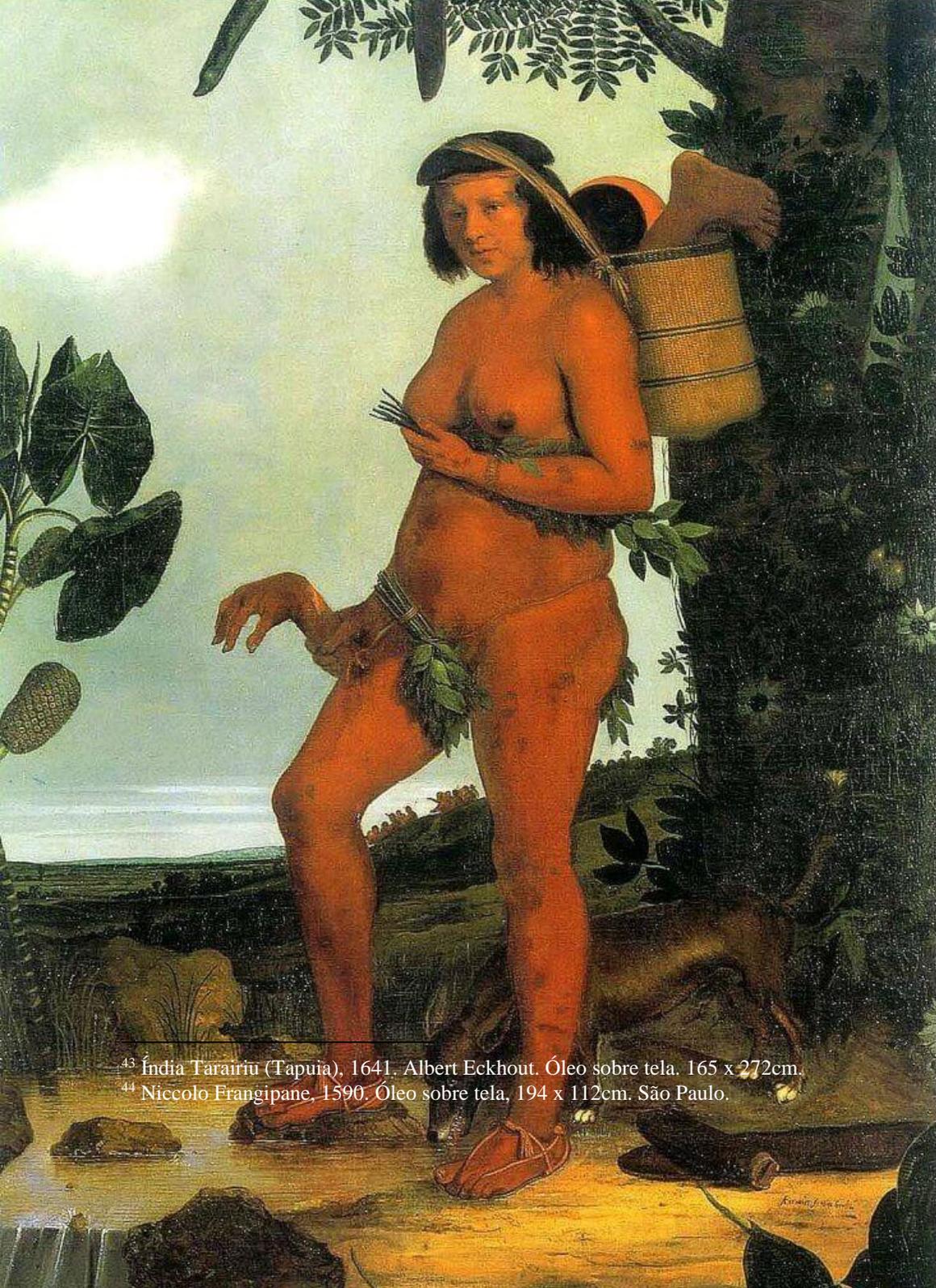
O ‘Novo Mundo’ era repleto de imagens utilizadas como alegorias visuais para que fosse visto como uma espécie de paraíso, ao mesmo tempo em que os artistas encontravam dificuldade em aceitar o universo e as práticas socioculturais dos povos originários, que não condiziam com as escrituras judaico-cristãs. Devido à dificuldade em reconhecê-los como seres humanos produtores de saberes e culturas, o território e suas/seus habitantes eram retratados distante da suas realidades. Muitos destes artistas não estiveram no ‘Novo Mundo’ e pouco se preocuparam em buscar uma descrição aproximada do que aqui existia.



Imagem 12⁴²

⁴² Gravura de Van Der Straet que mostra o encontro da Europa com a América (c. 1600).

*Joon. Stradanus inart.
Theodor. Galle sculp. Pitti Galle excudit.*



⁴³ Índia Tarairiú (Tapuia), 1641. Albert Eckhout. Óleo sobre tela. 165 x 272cm.

⁴⁴ Niccolo Frangipane, 1590. Óleo sobre tela, 194 x 112cm. São Paulo.



Imagem 13⁴³

Imagem 14⁴⁴

Não bastasse produzirem imagens centradas na experiência particular da Europa Ocidental, elas também foram construídas a partir de experiências individuais forçadas, separadas da vivência cotidiana do espaço representado (OLIVEIRA, 2014). É também por este motivo que as imagens daquela época são distantes da realidade ou exageradas. Além disso, a estética ocidental, com seus parâmetros e normas ‘universais’, transferirem às imagens a função de difundir narrativas que, muitas vezes, colonizam o olhar para que os acontecimentos históricos sejam vistos a partir de lentes hegemônicas.

São imagens representadas pelo olhar de fora, que estão de acordo com a perspectiva do homem branco colonizador, e acabam por idealizar e naturalizar as práticas de violência do processo de colonização e da instauração da modernidade/colonialidade (OLIVEIRA, 2014). Os povos originários, por exemplo, são representados na história pelos olhos de quem trabalhou a serviço da invasão cultural e das práticas de epistemicídio/genocídio contra eles. Nas imagens em que são retratados, aparecem sob a justificativa de uma retórica salvacionista que trazem elementos simbólicos justificadores do processo de dominação.

Os povos originários ou são retratados como selvagens, sob o pretexto de serem vistos como desumanos que comem seres humanos e andam nus (Imagem 13), ou são representados como pessoas brancas de traços europeus e vestes ‘civilizadas’ (Imagem 14). Percebe-se aqui uma dicotomia e também uma contradição. Por um lado, está evidente a separação entre bom e mau incorporada nas imagens que representam os povos originários do Brasil. De outro modo, há um abismo entre as duas imagens, visto que a primeira traz a figura de uma mulher indígena nua e antropófaga, e a segunda retrata uma mulher branca com elementos dos povos originários, mas representa a/o indígena com a aparência do europeu, evidenciando a intenção de sugerir que ser branco e utilizar objetos da cultura ocidental, é um padrão racial de beleza humana ‘superior’, portanto, mais aceito. Ambas as imagens são exemplos da idealização que se tinha nas produções artísticas feitas pelo olhar do colonizador.

Na idealização do ‘Novo Mundo’ e na representação da ‘América’, foram construídas alegorias visuais para enaltecer a alteridade a favor do ego europeu (OLIVEIRA, 2014). Dussel (1977) entende que foi neste processo que imagens começaram a ser produzidas pelo olhar do colonizador sobre as pessoas que aqui viviam, servindo como ‘sistemas educativos’ até os dias de hoje. Tratam-se de representações idealizadas que distorcem e forjam uma realidade distante do que acontecia, o que me faz pensar que ter

de sempre ser representada/o pelo olhar do colonizador, é uma forma de dominação de visualidade muito complexa que restringe às/aos oprimidas/os o direito a olhar e de representarem a si mesmas/os ao longo da história. É um processo de desumanização ter o seu direito a apropriação da linguagem negado.

As imagens que protagonizam a História da arte e constroem o nosso repertório visual são, na maioria das vezes, aquelas produzidas pelo olhar do colonizador e que limitam as nossas concepções sobre o passado e presente. Consolidou-se, então, um sistema de representação, perpetuador de visões racistas e colonizadoras, que transforma a exterioridade em imagens produzidas sempre pelo olhar e pincel do dominante, impedindo as/os subalternizadas/os de representarem a si mesmas/os (ALBÁN ACHINTE, 2009).

Apesar disso, nossas/os antepassadas/os, mesmo em situação de opressão e situadas/os na exterioridade do sistema, produziam imagens. Entretanto, o grau de dificuldade em encontrá-las é enorme, afinal, por serem pessoas oprimidas e silenciadas secularmente, “as suas obras são facilmente destrutíveis, por seus materiais, por sua pouca significação para o sistema vigente, por estarem em lugares periféricos” (DUSSEL, 1997, p. 164). São pessoas que têm suas produções ocultadas, destruídas e/ou consideradas insignificantes por não se encaixarem nos termos da cultura dominante, mas isso não quer dizer que elas deixaram de ser produzidas. Pelo contrário, embora venham tentando desqualificá-las ao longo dos séculos, suas produções não foram extintas, permanecem ativas no processo de formação cultural como resistência, mesmo que no formato residual ou emergente (WILLIAMS, 1979).

Por residual, Williams (1979) se refere às culturas alternativas que se opõem à cultura dominante consagrada como ‘oficial’ e que, embora formadas no passado, permanecem ativas no presente. A cultura ‘oficial’, muitas vezes, pode vir a incorporar as culturas alternativas a ela, esvaziando-as de sentidos históricos, mas há resistência a esta incorporação. A ação da cultura dominante de incorporar as culturas alternativas é recorrente no mundo contemporâneo e, embora eu reconheça não ter tempo de me aprofundar sobre isso na dissertação, proponho alguns questionamentos para que possamos refletir juntas/os: o funk, que surgiu há tempos como representante da comunidade, não pode estar sofrendo o processo de incorporação aos interesses do sistema capitalista e vem se tornando porta-voz de frases sexistas e machistas que exploram temas como pornografia e ostentação? O pixo, antes compreendido

como expressão dos grupos oprimidos frente aos processos de exclusão, não foram incorporados por grupos bolsonaristas ao invadirem os prédios públicos no ano de 2023?

As práticas culturais emergentes são também culturas alternativas à dominante, mas dizem respeito aos novos significados que são continuamente criados para dar movimento à história, vendo-a como um processo e não como algo acabado (WILLIAMS, 1979). Entretanto, a cultura dominante está sempre alerta a possibilidade de surgirem práticas emergentes, na intenção de logo incorporá-las para utilizá-las a seu favor.

Tanto os elementos residuais culturais como os emergentes representam risco à cultura dominante quando ficam de fora das normas e incorporações estabelecidas como arcaicas, únicas e ‘oficiais’ por ela. O que rege a cultura ‘oficial’ é essa ideia de tradição que diz respeito ao “aspecto da organização social e cultural contemporânea, o interesse no domínio de uma classe específica. É uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo. O que ela oferece na prática é um senso de continuidade predisposta” (WILLIAMS, 1979, p. 119).

Embora eu entenda que Raymond Williams se concentre mais na ideia de totalidade marxista e não tenha desenvolvido estudos que abarcassem diretamente o conceito de exterioridade, acredito que esta diferenciação é importante neste estudo porque é possível relacionar o conceito de cultura residual com um exemplo apresentado por Dussel (1997) a respeito de encontrarmos, em Abya Yala, muitos vestígios de que as pessoas oprimidas produziram os objetos da cultura dominante, mas neles deixaram inscrita a luta de símbolos religiosos para representar resistência à dominação. Portanto, “a obra artística do oprimido está veladamente presente nas obras dos opressores cristãos” (DUSSEL, 1997, p. 166).

Tanto Williams (1979) como Dussel (1997) acabam tendo proximidade no pensamento ao afirmarem que, na maioria das vezes, os valores religiosos podem ser utilizados como exemplos demonstrativos de que os resíduos da cultura dos povos oprimidos sofreram o processo de incorporação pela cultura dominante no passado histórico. A exemplo disso, Dussel (1997) nos apresenta os famosos cristos latino-americanos que surgiram do âmbito popular. São Cristos que, ao contrário de aparentarem ser vencedores de olhar pacífico, são sempre retratados com feridas profundas, espinhos lhes causando machucados na pele. Esta é a representação do Cristo

das pessoas que sofriam com os processos violentos da invasão cultural, portanto, “são a expressão genial e autêntica de um povo oprimido, que se identifica com o Cristo crucificado e ainda não ressuscitado, vendido pelo poder do mundo à espera da libertação” (DUSSEL, 1997, p. 155). E até hoje, é esta a imagem que prevalece nas representações.

A existência das culturas dominante, residuais e emergentes demonstram um campo de tensões, onde as culturas alternativas tentam resistir para não serem excluídas e/ou incorporadas pela dominante. E isso vem desde o passado histórico. Refletindo sobre essa tensão no mundo contemporâneo, parece que estamos mesmo em uma guerra de informação visualizada, visto que há produções de imagens que representam tanto a cultura dominante, como a cultura residual e emergente. Ao mesmo tempo que temos determinados regimes visuais inscritos na totalidade, há constantes produções de imagens emergindo desde a exterioridade, e ambas se encontram em disputa, gerando impactos na sociedade.

3.3 Os impactos sociais das imagens

Encontradas cada vez mais em nosso cotidiano, as imagens não se restringem ao campo das artes visuais, elas vêm atravessando diversos setores do cotidiano e mudando seus suportes na medida em que a tecnologia avança, mas proponho começar a discuti-las através da educação estética em arte, pois considero o fato de elas cumprirem a função social de narrar o mundo.

Na contemporaneidade, temos imagens nos museus, nos livros didáticos, nas mídias, no cinema, na publicidade, nos jogos, nas redes sociais, entre tantos outros meios. Aqui, por eu ser produtora de imagens e educadora na área das artes visuais, faço um recorte para falar da imagem como ferramenta artística capaz de gerar impacto social, ao mesmo tempo que considero as aulas de arte como um espaço importante para promover discussões sobre as imagens e suas narrativas que, mesmo produzidas em outros meios e para outras finalidades, também circulam no cotidiano de todas/os nós e acaba por nos educar o olhar.

Por fazer parte da linguagem visual e atuar na construção visual do social, é possível fazer várias leituras de uma mesma imagem, portanto, elas são polissêmicas. Produzir imagens foi uma das formas que a humanidade criou para se comunicar em diferentes épocas, sendo utilizada até os dias atuais, com diversas interpretações acerca da temporalidade e historicidade.

Se considerarmos os avanços na produção e recepção de imagens na contemporaneidade, vamos nos deparar com caminhos diferentes. Por um lado, temos as imagens cada vez mais híbridas que, a partir de narrativas visuais, denunciam os problemas da sociedade, questionam a relação ser humano-natureza e desafiam as noções dominantes de temporalidade, na tentativa de reivindicar saberes e direitos. As imagens são, portanto, ferramentas potentes para se trabalhar com o reconhecimento de identidades e direitos (MERLINSKY e SERAFINI, 2020).

Mirzoeff (2016) acentua que precisamos reivindicar o direito a olhar porque ele é uma forma de lutar pelo direito a existir e ser vista/o na sociedade, mas para isso, acredito que antes precisamos problematizar os regimes impostos pela visualidade que se volta aos efeitos discursivos de dominação. É importante estarmos atenta/os aos discursos expressos nas imagens porque estas formam pessoas, formulam mundos, instituem práticas culturais, saberes e verdades, assim como as produções imagéticas produzidas no período da colonização de Abya Yala também construíram ideais, concepções e conhecimentos de mundo (CUNHA, 2015).

Investigando a relação que temos com as imagens na contemporaneidade, é possível identificar mesclas e pluralidades existentes nos fazeres artísticos, individuais e coletivos, que abrem caminho para identificarmos conceitos hegemônicos ainda enraizados nas relações sociais. Surgem possibilidades tecnológicas e plurais para a criação de novas categorias artístico-visuais que não se limitam apenas aos fazeres artísticos tradicionais⁴⁵ consagrados na História da arte ‘universal’, como a pintura e a escultura, por exemplo. Hoje, conseguimos encontrar a imagem de diversas formas, mesclando audiovisual e dança, artes visuais e teatro, entre tantas outras possibilidades e desdobramentos.

⁴⁵ Me refiro a História da arte ‘universal’ ter priorizado determinados fazeres artísticos a serem tradicionalmente chamados de obra de arte, como a pintura e a escultura, as principais referências do passado histórico.



⁴⁶ Projeção em prédio durante panelaço contra Bolsonaro, 2020. Localização: Santa Cecília, São Paulo. Fonte: Notícias Uol.

⁴⁷ Imagem e projeção por @pixxfluxx_ em prédio na cidade de Vitória, Espírito Santo, 2022. Fonte: Instagram.



Imagem 15⁴⁶

Imagem 16⁴⁷



Imagem 17⁴⁸

⁴⁸ Projeção feita por membros do coletivo Projetemos (@projetemos), 2020. Fonte: Site Arte Brasileiro

Além do seu caráter estático e visual, as imagens podem ser sonoras, em movimento, sensoriais. As projeções em prédios, por exemplo, invadiram as ruas e tornaram-se uma expressão artística urbana muito utilizada durante o isolamento social da pandemia do coronavírus. Priorizando a mescla das várias formas de apresentar a imagem, se tornou um meio de comunicação e conscientização da população, de modo que as lutas sociais não fossem esquecidas.

Do post de internet aos prédios das cidades, as imagens projetadas servem como denúncia ao descaso do governo Bolsonaro em relação à pandemia, momento em que banalizou as mortes e chamou a covid-19 de “gripezinha” (Imagem 15); como tentativa de rememoração e busca por justiça pelo assassinato de Marielle Franco (Imagem 16); como marcadora da resistência dos povos originários em solo brasileiro (Imagem 17); portanto, tais imagens são exemplos de produtos culturais que dialogam com arte e política frente aos problemas sociais. Devido a efemeridade e a facilidade em evitar processos por danos de patrimônio – ao contrário do pixo e do grafite –, projeções são imagens políticas que comunicam ideias e fatos sociais em prédios e, em seguida, são apagadas, ficando apenas na memória de quem as viu ou registrou.

Estas imagens projetadas questionam tanto o passado como o presente. São exemplos de tentativas de gerar impactos sociais, convidando-nos pelo olhar a lutar pelo não-esquecimento da existência e resistência de diversos seres humanos oprimidos historicamente e que vivenciam, até hoje, as consequências do passado. São denúncias relacionais e visuais sobre as práticas de genocídio, exploração, racismo e machismo que prevalecem na sociedade.

Além das denúncias visuais sobre a política de morte do governo Bolsonaro e o assassinato de Marielle Franco, trago como outro exemplo a projeção cuja imagem reivindica o espaço dos povos Guarani Mbya que vivem na região do Estado de São Paulo/BR e lutam contra a invasão criminosa da empresa TENDA no desmatamento de terreno vizinho às aldeias (Imagem 17). É uma imagem que demonstra a luta social por dignidade, a preservação da natureza e do oxigênio como formas de resistir para re-existir. Além de reivindicar o direito de existência dos povos originários, também reivindica o direito a olhar.

Quando falo sobre impacto social, este pode tomar vários rumos, visto que cada imagem será lida de uma forma diferente. As imagens podem exigir e/ou despertar um olhar crítico na/o espectadora/r, e nem sempre é possível ter este retorno daquela/e que a

observa. Geralmente, imagens que questionam os padrões sociais hegemônicos nem sempre são bem recebidas pelas pessoas. Ainda mais por nós, que vivemos em um contexto de dependência e tensões em que a arte ainda é vista em sua carga ‘universalizadora’, padronizadora e colonizadora pelo imaginário coletivo (DUSSEL, 1993).

Assim como uma memória se sobrepõe sobre outras (JELIN, 2002), as imagens consoantes às normas da estética filosófica ocidental se sobrepõem sobre as demais, fazendo com que as que não se encaixam nos regimes de visualidade vigentes sejam vistas como algo que precisa se tornar semelhante aos modelos tradicionais bem quistos na sociedade que preza por lentes coloniais (MIGNOLO, 2012). Como um legado da dominação do passado histórico, os regimes de visualidade são utilizados como justificativas para processos de silenciamento e censura de imagens. Os povos oprimidos da exterioridade do sistema produzem imagens para denunciar a violência sofrida, mas em pleno século XXI, essa prática ainda não é bem recebida pela cultura dominante que, há muito tempo, regula as imagens dentro de padrões estéticos fechados.



Imagem 18⁴⁹

⁴⁹ Travesti da lambada e deusa das águas, 2013. Bia Leite, Exposição Queermuseu no Santander Cultural. Porto Alegre/RS. Fonte: Google Imagens.



Imagem 19⁵⁰

⁵⁰ Pedofilia, 2017. Alessandra Ropre. Exposição no MARCO-Museu de Arte Contemporânea/MS. Fonte: Google Imagens.

No mundo contemporâneo, tornou-se comum nos depararmos com situações em que imagens são censuradas, como foi o caso da exposição Queermuseu (Imagem 18) e a obra Pedofilia da artista Alessandra Ropre (Imagem 19), no MARCO - Museu de Arte Contemporânea do Mato Grosso do Sul. No governo Temer, além do golpe e suas tantas problemáticas, encontrávamos também movimentos de censura a obras de arte. Na época, eu estava na licenciatura em Artes Visuais e pude acompanhar de perto as discussões sobre os casos de censura que vinham crescendo no Brasil.

Estas duas produções artísticas sofreram censura sob a justificativa de “isso não é arte” ou “não é uma imagem que ‘edifica’ o ser humano”, portanto, para que existir? É possível identificar nessas falas a existência de dicotomias que dividem o campo das imagens entre isso é arte e isso não é arte. Mas quais são os critérios para definir o que é arte ou não na sociedade? E por que essas imagens têm um impacto social tão negativo? É claro que a mídia ajudou no crescimento destes movimentos de censura a imagens, talvez foram até um pequeno demonstrativo do que viria de pior nos anos seguintes. Começa desvalorizando a arte para depois tentar acabar com ela de vez. Mas não conseguem, porque as imagens produzidas desde a exterioridade do sistema resistem às práticas de dominação e até aos movimentos de contrainsurgência, porque elas não se preocupam em retratar apenas o belo e o sublime, pelo contrário, transgridem os padrões estéticos impostos pela estética dominante e sugerem outros caminhos e perspectivas.

Apesar de as duas imagens estarem dentro de um espaço institucionalizado como um museu, ocupam um lugar hegemônico para nele criticarem o sistema dominante e afirmarem a resistência daquelas /es que são oprimidas/os na sociedade. A obra *Travesti da lambada e deusa das águas*, autoria de Bia Leite (Imagem 18), por exemplo, critica os padrões patriarcais de gênero que ditam uma visão ‘universal’ sobre o que é ser criança e reflete sobre a resistência Queer. Meninas não precisam vestir rosa e meninos não precisam vestir azul, como alguns anos depois foi dito por Damares no governo Bolsonaro, isso é uma construção social e é, justamente, este um dos objetos de crítica dessa produção artística.

Na época em que o quadro *Pedofilia*, da artista Ropre (Imagem 19) sofreu censura, eu morava em Campo Grande/MS e pude acompanhar de perto todo o processo. A proposta da artista era denunciar os casos de pedofilia praticados em silêncio e pouco debatidos socialmente. Embora a intenção da obra fosse denunciar a pedofilia, a artista foi acusada de fazer apologia a este crime. O quadro levou

políticos e até policiais para o MARCO, além de ter sido transformado em fotos que foram descontextualizadas e veiculadas em vários grupos de pessoas conservadoras. É um risco que se corre ao produzir imagens, afinal, pessoas distintas terão contato com elas e cada decodificação terá um impacto social diferente.

Trago as imagens como exemplos de narrativas visuais transgressoras que desobedecem aos padrões morais e estéticos impostos pelo sistema dominante, o que explica o fato de ambas terem sofrido censura. Por confrontar as contradições existentes na sociedade, estas imagens geraram questionamentos sobre o que é arte ou não, o que me faz pensar sobre a necessidade de sempre nos limitarem a uma visão binária e unidimensional sobre as coisas. Pautadas por dicotomias, são uma herança colonial que aparecem quando falamos de imagens censuradas.

Para seguir minha linha de argumentação sobre dicotomias entre o que é arte e o que não é arte e exemplificá-las em situações do cotidiano, preciso falar também sobre o pixo, mesmo que de forma breve, visto que é um campo de discussão imenso e eu entendo que não daria conta de falar tudo sobre ele nesta dissertação. Acima, até mencionei o pixo, no formato de questionamento, mas em discussões com o Grupo Mariposas, percebi que era preciso falar um pouco mais sobre esta manifestação artística. Então, o retomo aqui e lhes pergunto: afinal, qual a diferença entre a pichação e o grafite no Brasil?

Inicialmente, a minha relação com o pixo era complexa. Entrei na universidade vendo o pixo pela perspectiva da minha mãe, uma mulher que trabalha como faxineira e em várias ocasiões, sobrou para ela limpar as pichações das paredes, demandando muito esforço. Pensava que as pessoas que pichavam estavam dando ainda mais trabalho para ela e logo de cara, estudar sobre o pixo me causou desconforto. Todavia, estamos sempre em relações aprendentes e fui ampliando minhas concepções e entendendo a dimensão que ele representa.

O termo “pichação”, também conhecido como “pixação” ou “pixo” no Brasil, são inscrições feitas em paredes como forma da comunidade ocupar os espaços públicos. Antes, o material utilizado para essa forma de expressão artística era o próprio piche, o que explica sua nomenclatura, mas atualmente é feito a partir da técnica com sprays.

O grafite, também chamado de graffiti, surgiu como uma expressão artística urbana que invadiu os espaços públicos para comunicar o gesto e a expressão da periferia, em que a lata de spray vira sinônimo de ‘arma’ para confrontar as relações socioeconômicas.

São dois tipos de intervenções parietais transgressoras e políticas que promovem a crítica social nos espaços públicos, mas atualmente um é mais aceito que o outro. Tratam-se de imagens poético-políticas que surgiram como prática de luta social na qual as pessoas à margem da sociedade invadem as metrópoles para comunicar suas experiências em relação ao território. Ambas sofreram processos de censura, mas com o passar do tempo, o grafite tornou-se uma intervenção incorporada pela cultura dominante, sendo inserido em galerias e museus com outros objetivos. Num dado momento, o grafite passou a ser tão mais aceito do que o pixo que, muitas vezes, contratam grafiteiros para evitar que seus muros sejam pichados.

Esse processo de institucionalização reduziu o grafite de um produto cultural de crítica social a um produto decorativo presente em apartamentos, estampas de camisetas, entre outros. Ou seja, passou a ser tão controlado pelos interesses da cultura dominante que chegou ao ponto de perder sua potência política (COSTA, 2007). Mas não perdeu, porque como acontece em todos os âmbitos da situação opressora, há tensões entre pessoas que seguem grafitando no intuito de tecer críticas sociais e verem esta prática como um ato político, ou pessoas que grafitam para fins ornamentais. Entretanto, toda ação transgressora produzida para criticar as ideologias de poder que o sistema dominante não consegue censurar ou excluir por completo, corre o risco de ser incorporada por ele como uma forma de desvalidar sua função social e torná-la um mero objeto de consumo esvaziado historicamente (GARCIA CANCLINI, 2000; WILLIAMS, 1979).

Embora acreditava-se que o pixo fosse uma forma de expressão artística característica de pessoas que vivem em regiões periféricas e picham para confrontar a exclusão sofrida no sistema opressor – este é um dos motivos pelo qual picham monumentos em razão de não se sentirem pertencentes àquela história escrita pela cultura dominante –, apesar de manter seu potencial político (assim como o grafite e outras intervenções parietais ainda o fazem), vem acontecendo um fenômeno muito complexo nos últimos tempos.



Imagem 20⁵¹

⁵¹ Registro fotográfico das pichações feitas em Pernambuco. Fonte: Carta Capital.

~~BOLSONARO~~

~~BRASIL~~

Imagem 21⁵²

⁵² Registro fotográfico das pichações a favor de Bolsonaro. Fonte: G1 Notícias.



Imagem 22⁵³

⁵³ Registro fotográfico de frases racistas e símbolos nazistas em banheiro da FURG. Fonte: G1 RS Notícias.



Imagem 23⁵⁴

⁵⁴Sem título. Intervenção artística feita pela autora em fotografia que registra o momento em que bolsonaristas picham “perdeu, mané”, frase de Barroso em estátua da justiça.

FELIZ É
A NAÇÃO
CUJO DEUS
É O SENHOR

A PIOR DEST-
RUIÇÃO É O
COMUNISMO
DE EM PAÍS
NOSSAS
CRIANÇAS

Imagem 24⁵⁵

⁵⁵ Registro fotográfico das frases pichadas nas vidraças dos prédios públicos invadidos por bolsonaristas em 2023. Fonte: Jornal Folha.

Em 2022, bolsonaristas picharam símbolos nazistas em um centro de formação do MST em Pernambuco⁵⁶. Na cidade de Juiz de Fora⁵⁷, no mesmo ano, apareceram pichações de apoio a Bolsonaro, somado de um símbolo nazista. Neste ano, 2023, a frase “nazismo vive” e duas suásticas foram pichadas no banheiro da Universidade Federal do Rio Grande – FURG⁵⁸, e quando bolsonaristas invadiram os prédios públicos⁵⁹, neste mesmo ano, deixaram diversas pichações pelo local.

Tudo isso me faz pensar que quando as imagens ou as práticas de expressões artísticas que as antecedem são reduzidas e/ou esvaziada no seu potencial político, passam a serem vistas como um instrumento poderoso para alienar pessoas. O picho, que antes era criticado e visto como vandalismo aos olhos dos dominantes, ao serem incorporados por eles, não ganha tanta repercussão e o Estado parece tratá-los de forma bem menos violenta, se comparado às pessoas que picham em oposição ao sistema dominante.

⁵⁶ CARMO, Wendal. Bolsonaristas invadem e picham símbolos nazistas em centro de formação do MST em Pernambuco. Carta Capital, 14 de novembro de 2022. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaristas-invadem-e-picham-simbolos-nazistas-em-centro-de-formacao-do-mst-em-pernambuco/>>. Acesso em 11 abr. de 2023.

⁵⁷ PICHACÕES de apoio a Bolsonaro e ao nazismo são feitas em muro em Juiz de Fora. G1 Notícias, 22 de fevereiro de 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2022/02/22/pichacoes-de-apoio-a-bolsonaro-e-ao-nazismo-sao-feitas-em-muro-em-juiz-de-fora.ghtml>>. Acesso em 11 abr. de 2023.

⁵⁸ TRINDADE, Pedro. Frase racista e símbolo nazista são encontrados em banheiro de prédio de universidade. G1 RS Notícias, 13 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/01/13/frase-racista-e-simbolo-nazista-sao-encontrados-em-banheiro-de-predio-de-universidade-do-rs.ghtml>>. Acesso em 10 abr. 2023.

⁵⁹ URIBE, G.; MAIA, E. PF prende mulher que pichou “perdeu, mané” em estátua do STF e homem que furtou bola de Neymar. CNN Brasil, 17 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pf-prende-mulher-que-pichou-perdeu-mane-em-estatueta-do-stf-e-homem-que-furtou-bola-de-neymar/>>. Acesso em 10 abr. 2023.

Vídeo: Câmera flagra marginal pichando o muro do Colégio Gaspar Dutra em Nova Santa Rosa

Vândalos são identificados após pichação

Pichador é preso pela polícia: após pichar #EleNão, homem diz que agiu em defesa dos direitos humanos

Em Parintins, militantes do PT são presos por pichação em defesa de Lula

Professoras são presas por pichação contra Bolsonaro em muro de parque

Bolsonaristas invadem, picham suástica e incendiam Centro de Formação Paulo Freire

Manifestantes bolsonaristas invadem e atacam Congresso, Planalto e STF

Imagem 25⁶⁰

⁶⁰ Degradê. Recortes de manchetes de notícias feitos pela autora para representar.

O pixo parece ter sido, em parte, incorporado para fins contrarrevolucionários e vem aparecendo em situações que consolidam perspectivas racistas e incitam processos de inferiorização que naturalizam ações violentas contra a exterioridade do sistema, um exemplo de esvaziamento histórico e político desta manifestação. Retomo este assunto porque os questionamentos que o envolvem são muitos: quem pode pichar e quem não pode? O artigo 65 da Lei 9.605/98 que criminaliza a pichação como crime ambiental e de vandalismo se aplica a quem? Como a mídia trata o pixo da pessoa da periferia e como trata o pixo de bolsonaristas que saem em caravana para invadir prédios públicos? Como é a abordagem do Estado em relação aos diferentes tipos de pessoas pichando? Se fosse uma pessoa preta pichando na rua, ela seria tratada da mesma forma como os bolsonaristas foram ao invadir e destruir o Congresso Nacional? Qual significação do pixo que vem ganhando visibilidade no mundo contemporâneo? Os termos vândalos e marginais são direcionados para quem?

O spray, que antes era um elemento revolucionário, agora vem sendo utilizado para fins contra insurgentes. É possível encontrar os grafismos do pixo com outros sentidos, até o de apagamento, como o que aconteceu com a representação da ativista Malala feita em um colégio na Ceilândia⁶¹ em 2020 (Imagem 26) e no painel de Marielle Franco (Imagem 27) na cidade de São Paulo, em 2021. As redes sociais já vinham demonstrando exemplos da guerra de informação visualizada, mas é possível identificar isso também na rua. Aqui mesmo, em Pelotas/RS, encontramos exemplos do quanto as manifestações artísticas visuais que antes representavam tentativas de libertação e atuavam como porta-voz da exterioridade do sistema, agora também aparecem como repressão à diferença. A exemplo disso, encontramos nas paredes da UFPel⁶² várias intervenções parietais com frases e imagens transfóbicas que negam a existência e a luta do/a outro/a (Imagens 28 e 29).

⁶¹ MATOS, William. Vídeo: homem picha imagens de mulheres em muro de colégio na Ceilândia. Jornal de Brasília, 13 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/brasil/video-homem-picha-imagens-de-mulheres-em-muro-de-colegio-na-ceilandia/>>. Acesso em 11 abr. 2023.

⁶² TRANSFOBIA nos campus da UFPel. Em Pauta, 14 de março de 2023. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/empauta/transfobia-dentro-dos-campus-da-ufpel/>>. Acesso em 11 abr. 2023.



Imagem 26⁶³

⁶³ Registro fotográfico de pichação sobre imagem de mulheres em Ceilândia. Fonte: Jornal de Brasília.



m
a lesbica
riso no
e presente
, se
o esquece
r elas pe
e vieram a
pelas qu
ão dep
Mulher
nte
berão
sozinha

ESC
MARI
FRAN

erca da
rédies
on stru
io . cida
leem
instruc

60
10
WVA BOBBI CATO

Imagem 27⁶⁴

⁶⁴ Painele em homenagem a Marielle Franco sofre represálias no Escadão Marielle Franco, localizado em São Paulo, no ano de 2021.

S
O
O
,
S SE
M

WMM



⁶⁵ Lambes e pichações nas paredes da UFPel com frases transfóbicas. Fonte: Twitter.

⁶⁶ Lambes e pichações nas paredes da UFPel com frases transfóbicas. Fonte: Twitter.



Imagem 28⁶⁵
Imagem 29⁶⁶

Apesar de no campo da arte, as imagens serem consideradas produtos do trabalho expressivo humano, por estarem cada vez mais adequadas aos interesses do mercado e esvaziadas em seus sentidos históricos e políticos, tendem a se tornarem ferramentas de alienação que se voltam mais às produções elaboradas para consumo massivo do que para a sensibilidade ou expressão de vida e liberdade. Como resultado disso, encontramos pessoas que, mesmo cercadas por imagens, não compreendem as suas significações sociais e culturais, ou as veem apenas como mercadorias, ou simplesmente não a olham (VÁZQUEZ, 1965).

Embora tenham se tornado cada vez mais híbridas na contemporaneidade, as imagens também servem à classe dominante para construir no imaginário coletivo narrativas que justifica e perpetua a herança colonial. Assim como podem ser construções poéticas e políticas sobre a realidade concreta, também podem servir para a construção de um caráter mítico-estético que distorce a realidade e, ao mesmo tempo, são utilizadas para retratar aquilo que não é visível, mas está incorporado nas relações de poder.

A imagem gera diferentes impactos sociais e, quando compreendida no viés ético, estético e político, pode se tornar uma construção poética do real – sendo poética/poiésis compreendida no seu sentido etimológico que remete à ação –, ou seja, utilizada para nos orientar a pensar na prática de decolonização do olhar, além de reviver memórias, saberes e vivências secularmente negados no contexto de Abya Yala.

*Ao meu passado
Eu devo o meu saber, e a minha ignorância
As minhas necessidades
As minhas relações
A minha cultura e o meu corpo
Que espaço meu passado deixa pra minha liberdade hoje?
Não sou escrava dele.⁶⁷*



⁶⁷ Versos de Simone Beauvoir recitados por Rita Lee na interpretação musical de Anavitória, cantoras da nova geração da Música Popular Brasileira.



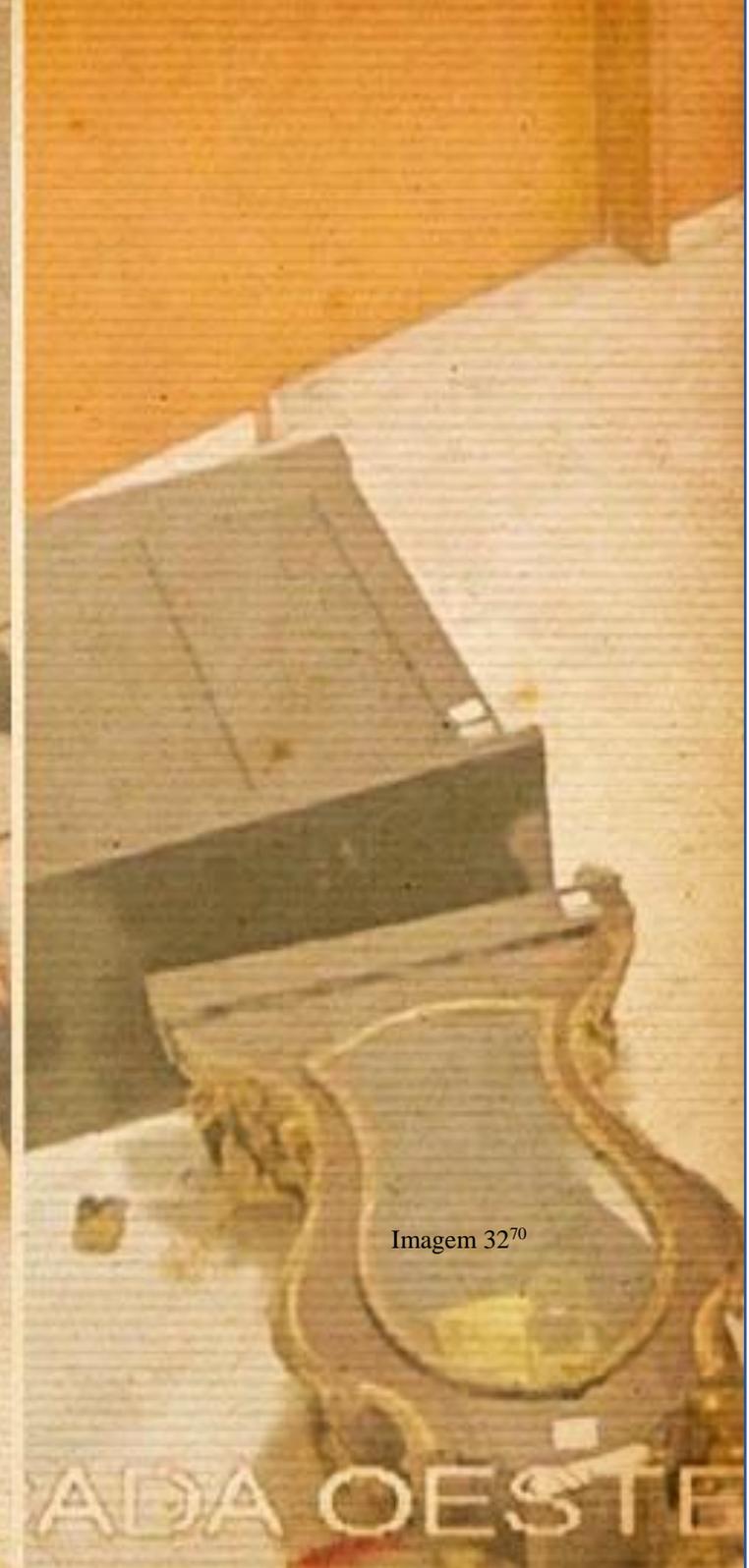
Imagem 30⁶⁸

⁶⁸ S/ título. Intervenção artística feita pela autora em fotografia retirada da Revista Fórum.



Imagem 31⁶⁹

⁶⁹ Eles não entendem o que são. Intervenção artística pela autora em fotografia tirada por Gabriela Biló/Folhapress para o Jornal O Povo, 2023.



⁷⁰ S/ título. Intervenção artística feita pela autora em imagens de câmera disponibilizadas no Jornal Folha Uol.

Imagem 32⁷⁰

ADA OESTE



Eles
Se dividiram em partes aos milhões
Exterminaram raças e nações
Subverteram altas equações
Da natureza

Eles
Eles não têm chance, não
Eles não entendem o que são

Eles
Manipularam céus e estações
Aços e vigas lentes e canhões
Com a desculpa das evoluções
Olham estrelas

Eles
Eles não têm chance, não
Eles não entendem o que são

Eles
Fuzis e botas em altos braços
Forjam verdades e conspirações
Raio divino e exterminação
Pura avareza

Eles
Reivindicaram nossa proteção
Mentindo sobre a própria criação
Do seu sistema podre de cifrões
Tanta miséria

Eles
Eles não têm chance, não
Eles não entendem o que são

Não há beleza
Só tristeza e vício em destruição
Eles não entendem o que são⁷¹

⁷¹ Trecho da música “Eles”, da Banda Maglore, que faz críticas ao fascismo e suas ações predatórias.

4. Rememorar para decolonizar

*Yo no sé dónde nací,
ni sé tampoco quién soy
No sé de dónde he venido
ni sé para dónde voy.
Soy gajo de árbol caído
Que no sé dónde cayó.
¿Dónde estarán mis raíces?
¿De qué árbol soy rama yo?*⁷²

O que entendemos ao pensar sobre o conceito de lugar? Apenas lendo esta palavra, visitamos incontáveis memórias na busca por dar significação a ela. E lugar pode ter várias definições. Quando procuramos o seu significado no dicionário de língua portuguesa ou de língua espanhola, encontramos o termo lugar para se referir ao espaço (MICHAELIS, 2022, definição 1; REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [RAE], 2022, definição 1). Na língua Aymarà, *chaqa* se refere à lugar, definindo-o como um contexto ou espaço específico (AJACOPA et al., 2020, p. 57). No capítulo dois desta dissertação, fiz alguns apontamentos sobre o tempo e o espaço terem sido colonizados, portanto, a visão que temos sobre eles tende a ser linear e distorcida. Para tecer reflexões sobre memória, retomo que a colonização do espaço não se refere apenas ao território, mas também aos corpos e saberes que aqui habitam.

⁷² Coplas populares de Boyacá, Colombia. Texto citado em Memoria del Fuego II, Las caras y las máscaras. Eduardo Galeano, 1990, n.p.

Existem lugares da memória, e estes podem ser uma lembrança pessoal que diz respeito a uma memória mais particular ou a uma memória mais pública, aquela que Pollak (1992) chama de ‘vivida por tabela’, em que se relembram e partilham acontecimentos e/ou períodos, mas não necessariamente todas as pessoas participaram deles, por terem sido vividos pela coletividade, se tornam conhecidos a todas/os. Independente da data em que se viveu, determinados lugares servem de apoio para a construção de memórias, como os que contém monumentos a pessoas mortas, que se apoiam no tempo cronológico e se tornam uma memória pública de comemoração.

Vivi em Campo Grande/MS por quatro anos, período em que cursei licenciatura, e a universidade em que estudei ficava localizada na avenida Costa e Silva. Todos os dias eu caminhava por aquela avenida, mas me recordo de só ter percebido o peso do seu nome quando vi um pequeno grupo de pessoas defendendo o Ai-5⁷³ em uma de suas esquinas. A partir disso, vale lembrar que além de monumentos, também temos outros lugares de comemoração na memória pública, como o nome que se dá a avenidas e edifícios em homenagem a figuras que protagonizaram o passado. Tais lugares de comemoração podem, muitas vezes, condecorar pessoas que oprimiram outras – como é o caso do ditador Costa e Silva que dá nome a avenidas por todo o Brasil –, ou fazer referência a pessoas e/ou culturas que há décadas lutam por espaço na história, como a Esquina do Axé e Manifestações Populares⁷⁴ (Imagem 33) inaugurada em Pelotas, embora o mais comum ainda seja o primeiro caso.

⁷³ O AI-5 foi uma norma instituída durante a Ditadura no Brasil que permitia aos militares a perseguição de opositores ao regime, o autoritarismo, práticas de torturas e a repressão desde 1964.

⁷⁴ Inaugurada em janeiro de 2022 para ser um ponto contra intolerância religiosa, um marco de resistência e respeito. Foi vandalizada no mesmo ano, momento em que retiraram a placa e atiraram próximo a prefeitura, porém foi encontrada e recolocada no Largo do Mercado Público.



Imagem 33⁷⁵

⁷⁵ Largo do Mercado ganha Esquina do Axé e Manifestações Populares, 2022. Fotografia de Rodrigo Chagas, Pelotas/RS. Fonte: Site da Prefeitura de Pelotas.

Um dos legados de Paulo Freire, é a importância de afirmar as histórias de vivências retiradas das experiências cotidianas, para trazer à tona aspectos culturais e memórias que refletem o lugar em que vivemos, entendendo que a ação de “recordar num modo crítico [...] significa, em termos freireanos, confrontar a amnésia social de gerações no voo de suas próprias histórias coletivas – os conhecimentos subjugados dos grupos marginalizados, excluídos, fracos e miseráveis” (MCLAREN e SILVA, 1998, p. 60). Quando recordamos, revisitamos o passado para dar sentido a ele desde o presente (JELIN, 2002), por isso, pensar sobre memória é falar de recordações, mas também de esquecimentos, das diversas formas de representação do passado construídas e compartilhadas culturalmente por meio das experiências humanas e suas diversas formas de compreensão do mundo. Nesse sentido, memória é construção, pois quem a rememora constrói narrativas a partir da relação que se tem com os esquecimentos ou aquilo que é representado para ser recordado através do tempo.

Noto que a minha forma de ler o mundo, assim como a de todos os seres humanos, é construída por experiências cotidianas, sendo constituídas por lembranças dos lugares que vivencio, que integram pessoas, objetos, culturas, histórias. Nesse sentido, compreendo que pensar sobre lugar é pensar sobre as diferentes relações de espaço-tempo porque “el lugar es más bien lo que da significado al mundo integrando cosas, cuerpos y memorias en configuraciones particulares, generando espacios o regiones para la existencia” (PALERMO, 2009, p. 17). Se o contexto em que vivemos integra coisas, corpos e memórias, ele também nos constitui, portanto, compartilhamos culturalmente as visões de mundo que definem o que é tempo e espaço desde onde estamos inseridas/os.

Se o nosso contexto histórico-cultural sofreu a colonização do tempo e espaço (capítulo dois), estes dois processos contribuíram para que a memória particular ocidental se consolidasse como ‘universal’, tornando-a protagonista em nossa história. Por sermos sujeitos de todo o processo histórico da cultura, partilhamos a ferida colonial herdada da exploração e da dominação secular, e isso contribui para que enxerguemos a nós e o mundo de uma forma distorcida (FREIRE, 2013). Essa distorção é histórica e cultural, conforme aponta Dussel:



Nossa primeira posição diante da cultura em geral e a latino-americana em particular, foi a de considerar diferentes posições políticas e ideológicas que "inventavam" a história a partir de limites a priori que permitiam fundar sua realidade presente – distorcendo o passado cultural latino-americano. (DUSSEL, 1997, p. 173).

A invenção da história dominada pela cultura imperial⁷⁶, há séculos distorce a nossa realidade e constitui as nossas memórias. Quando alguém nos pergunta o nome de algum artista pertencente a História da arte, logo nos recordamos de Leonardo da Vinci, por exemplo, principalmente porque a arte europeia se pressupõe como arte ‘universal’ e nos deixa fora dela. É perceptível que a cultura imperial acaba por medir todo o grau cultural: a Mona Lisa é parâmetro de comparação para todos os outros quadros; a Quinta Sinfonia de Beethoven classifica as outras músicas; Notre Dame é o referencial arquitetônico de todas as igrejas (DUSSEL, 1997). Ou seja, como já havia mencionado anteriormente, a cultura imperial se restringe à experiência artística do reservatório da modernidade, e a nossa memória também segue esta linearidade, sendo composta por recordações que intencionam fazer da memória ocidental⁷⁷ a nossa, embora seja um empréstimo para que vejamos o mundo através de lentes coloniais e nos tornemos aquilo que fizeram de nós.

Revisitando minhas memórias do percurso educacional, lembro-me de horas dedicadas a aprender sobre os movimentos europeus e as suas tentativas de rupturas em seus contextos. Aprendi a passear pelas paisagens de Monet, a admirar as paletas de cores de Van Gogh, a enquadrar Frida Kahlo no movimento surrealista, a buscar a perfeição no traço e na pincelada, tal qual Leonardo da Vinci trazia em suas obras, mas pouco tive acesso ao que vinha sendo produzido no meu contexto. Hoje, revisitando estas memórias, percebo a atualidade do pensamento de Fanon (1968, p. 182) ao afirmar que “o intelectual colonizado vai cuidar de tornar sua a cultura europeia”. Assim eu o fazia quando tentava ao máximo me infiltrar na memória ocidental, desejando-a como parte de mim e do meu fazer artístico.

⁷⁶ Aquela controlada pelos ‘centros’, pelas elites, para dominar e manter a ordem vigente.

⁷⁷ Mignolo (2015) define a memória ocidental como aquela dominada pela modernidade europeia para conservar sua tradição em diferentes instituições.

Não defendo que tais movimentos artísticos sejam deixados de lado na educação estética em arte, acredito que devemos estudá-los como uma das muitas experiências artísticas produzidas pela humanidade, afinal, é preciso conhecer outras culturas e entender que a História da arte pode ser pluriversal e relacional, ao invés de ‘universal’ e unilinear. Existem múltiplos mundos, culturas, saberes, existências e estas podem coexistir e serem respeitados desde o presente que estamos construindo, mas para isso, é necessário considerar que existem memórias plurais que fazem parte do nosso contexto. Desde as memórias dos grupos sociais que sofreram o genocídio/epistemicídio e sofrem até hoje as consequências desse passado violento, até a memória que se intitula como ‘oficial’.

Revisitar memórias é uma forma de entender o passado e embora o senso comum acredite que ele já passou, na verdade, ele faz parte do hoje porque estrutura os procedimentos do presente. É por isso que estudar o passado “traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas” (FREIRE, 2000, p. 34). Apesar das tentativas de cultivar a nostalgia em relação a um passado forjado ou de deixá-lo adormecido, ele se faz presente, seja através das marcas da colonialidade ou das lutas e resistências a ela. Portanto, a invasão cultural do passado histórico segue existindo, mesmo que com novas roupagens, no mundo contemporâneo. Hoje, as feridas coloniais aparecem no formato da dominação econômica, da invasão cultural, dos instrumentos assistencialistas, entre tantos outros (FREIRE, 2000).

O sistema opressor mascarou nosso passado e faz o mesmo no presente, obrigando a pessoa que sofre opressão a “ter como sua uma memória fabricada pelo opressor, alienada, dissecada, estéril. Assim ele haverá de resignar-se a viver uma vida que não é a sua como se fosse a única possível” (GALEANO, 2019, p. 370). Trago estas reflexões porque falar do passado é falar da história, é falar da memória viva de nosso tempo que pode explicar a estrutura dominante no presente.

A memória é constituída por acontecimentos vividos a nível individual, mas também por aqueles compartilhados pela coletividade ao qual pertencem. Além de histórica, a memória é um fenômeno construído coletivamente pela sociedade (POLLAK, 1989), portanto, está sujeita a transformações constantes em sua organização. Assim como Freire (2013) dizia que nós estamos por nos fazer, eu entendo que a memória também está. No entanto, não aprendemos a ver as coisas desta forma, a memória fabricada pelo

sistema opressor é voltada ao cultivo da nostalgia. Na intenção de manter a convivência das pessoas dominadas em relação às ações do sistema dominante, somos ensinadas/os a venerar o passado, a legitimar o silêncio.

Trazendo esta reflexão ao que vem acontecendo no Brasil, com ênfase nas ações predatórias do governo Bolsonaro, percebo que “a direita elege o passado porque prefere os mortos: mundo quieto, tempo quieto” (GALEANO, 2019, p. 370), e é por isso que aumentaram os discursos oficiais pautados no conservadorismo e na nostalgia em relação ao passado.

A respeito disso, preciso falar sobre as imagens (Imagens 30, 31 e 32) que antecedem este capítulo, porque elas também representam os momentos conturbados que ocorreram durante o meu processo de escrita desde o Brasil, lugar marcado por conflitos e disputas. Embora tenha havido a troca de governo recentemente, vivenciamos as consequências dos quatro anos (2019-2022) de negacionismo e manipulação por muitas vias que deixaram explícito o quanto precisamos ter consciência crítica em relação a história para não sermos levadas/os a acreditar nas diversas mentiras propagadas pelo Estado, porque elas estiveram e (ainda estão) por todos os lados, sejam nos discursos verbais ou não verbais.

Mentiras variadas foram difundidas e distorções de fatos da realidade foram naturalizadas através de falseamentos históricos que deslegitimam existências e conhecimentos. O apagamento de memórias faz parte da nossa realidade, mas também são muitas as tentativas de relembrar os fatos que as mantêm vivas, revelando tensões em nosso contexto. Rememoro dois exemplos destas disputas relativas aos processos de memória. O primeiro, diz respeito ao assassinato de Marielle Franco, mulher preta que atuava na luta de movimentos sociais. O segundo, se refere às vítimas da ditadura militar de 1964.

Além de executarem a tiros a existência de Marielle Franco, também tentaram apagar as memórias que dela ficaram. Ao mesmo tempo em que pessoas buscaram eternizá-la através da arte, produzindo murais que mantivessem viva a existência e história de Marielle, integrantes de setores reacionários tentaram apagá-la dos suportes, fosse quebrando a placa que dava seu nome a uma rua⁷⁸ ou

⁷⁸ SARTORI, Caio. Quatro anos depois, dupla posa de novo com placa quebrada de Marielle. Revista Veja, 8 de março de 2022. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/quatro-anos-depois-dupla-posa-de-novo-com-placa-quebrada-de-marielle>>. Acesso em 20 mai. 2023.

destruindo os murais criados em sua homenagem (Imagem 27). Em relação aos presos políticos e vítimas de diversas torturas, não podemos esquecer que o governo de Bolsonaro pregou o negacionismo histórico sobre a ditadura⁷⁹, afirmando que ela foi pacífica e que os relatos de violência eram falsos. Ambas tentativas de ocultar e mascarar o passado.

Rememorando estes dois exemplos de opressão, é perceptível o quanto as tentativas de criar lugares da memória que relembram a existência e a luta das pessoas que, de alguma forma, foram e são oprimidas pela violência do sistema não é algo bem recebido por uma parte da sociedade. Quando criaram a placa com o nome de Marielle Franco, ela foi quebrada ao meio e essa ação foi aplaudida por diversas pessoas, mas aceitar o nome de cruéis ditadores em avenidas é naturalizado.

Ao propor uma Comissão da Verdade⁸⁰ que fizesse justiça em relação às ações de violência e repressão contra as vítimas da ditadura militar, tiveram muitos discursos falseados de que não era para tanto. Muitas pessoas condecoraram os generais da época e diziam que o passado deveria ser deixado no passado, e até hoje o Estado deve justiça às vítimas da ditadura.

Estava lendo um artigo estes dias sobre os critérios que definem se um livro será um clássico literário ou não, e fiquei pensando na relação entre a arte e a vida. Muitas produções artísticas são censuradas ou se perdem em suas épocas e são valorizadas décadas depois, por gerações mais abertas a compreendê-las. Entretanto, vivemos e construímos nossas concepções em meio a tensionamentos onde um lado é composto por grupos sociais que tentam criar lugares das memórias para que as pessoas invisibilizadas pelo sistema não caiam no esquecimento na atualidade e nas próximas gerações, e o outro traz o apagamento destes lugares da memória resistentes desde a exterioridade.

A partir dos exemplos de tensões aqui rememorados, entendo o quão importante é ter um olhar mais crítico sobre o que acontece e é produzido no presente porque é a partir dele que construímos nossas memórias, mas também influenciadas/os pelo passado em

⁷⁹ OLIVEIRA, Regiane. O governo Bolsonaro prega “negacionismo histórico” sobre a ditadura. El País, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/05/politica/1554419295_939718.html>. Acesso 20 mai. 2023.

⁸⁰ A Comissão da Verdade foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff para apurar os casos de pessoas desaparecidas na Ditadura Militar e as violações de direitos humanos.

aberto, portanto, através da relacionalidade temporal. É por isso que podemos revisitar, criar e questionar memórias, como muitas pessoas vem buscando fazer.



Imagem 34⁸¹

⁸¹ No ano de 2022, fizeram uma manifestação parietal na FURG com cartazes questionando o desaparecimento das vítimas da Ditadura Militar no Brasil. Intervenção em fotografia tirada por Marília Sinãni, 2022. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Imagem 35⁸²

⁸² S/ título, 2023. Desenho digital criado por Marília Sinani. Fonte: Acervo pessoal da autora.

lugar marcado por acontecimentos traumáticos em massa, como os genocídios/epistemicídios, os processos de repressão e opressão, as escravizações, os conflitos políticos das ditaduras, as catástrofes sociais. Nos lugares marcados por tais acontecimentos, as formas de se interpretar o passado são dinâmicas e se dividem entre tentativas de superação, silenciamento ou esquecimento (JELIN, 2002). Observando o caso do Brasil, percebo o quanto os discursos oficiais trabalham a serviço do silenciamento/esquecimento das lembranças traumatizantes seculares. E, mesmo quando ignoradas, são refletidas no presente, revelando a existência de contradições e tensões na sociedade.

Um país de matriz escravocrata, colonial e racista tem o peso de um passado mal cicatrizado que traz consigo feridas abertas à memória das pessoas, tornando-a um campo de disputa e conflitos (POLLAK, 1989; JELIN, 2002; LIRA, 2010; RICHARD, 2007). De um lado, temos a memória ‘oficial’, aquela que traz os relatos dos vencedores e instaura interpretações de mundo que pretendem a dominação hegemônica. Do outro lado, temos as memórias alternativas, aquelas consideradas clandestinas e subterrâneas (POLLAK, 1989; JELIN, 2002), mas que pretendo aqui chamar de insurgentes por atuarem no combate às normas e perspectivas racistas impostas pela colonialidade.

Seja por meio da educação formal ou outros meios de comunicação, somos ensinadas/os a condecorar a memória ‘oficial’ construída por narrativas que conduzem as vítimas da história a um estado de renegação de si mesmas e a perpetuação do silêncio (POLLAK, 1989; JELIN, 2002). São narrativas canônicas enraizadas nos instrumentos da cultura que moldam a forma como recordamos o passado no tempo presente. Jelin (2002) chama os produtos culturais que produzem narrativas de veículos da memória, sendo a imagem um deles. Nesse sentido, compreendo que as imagens elaboradas a serviço do sistema de representação colonial cumprem um papel fundamental na construção de narrativas visuais, contribuindo para a consolidação da memória oficial e a naturalização da retórica salvacionista, onde as ações do sistema são sempre apresentadas como atos heroicos.

Essa memória ‘oficial’ parece caminhar junto àquilo que se pressupõe como ‘universal’ no mundo e há tempos é utilizada para exaltar determinadas pessoas e culturas, ao mesmo tempo em que se sobrepõe sobre outras. Em seu caráter unidimensional, a memória que se pretende ‘oficial’ é fundamentada por narrativas que forjam heróis na história, isso se explica porque a tendência é que a narrativa

que configura a totalidade seja consolidada pelo olhar dos vencedores, porque estes têm privilégios devido a suas posições no sistema dominante que, por sua vez, coloca os opressores como ‘salvadores’ no intuito de apagar memórias e identidades culturais para desumanizar as pessoas oprimidas. Mas, apesar de tudo isso, há resistência por parte da exterioridade do sistema, onde os grupos sociais produzem narrativas com sentidos diferentes que contrapõem os falseamentos da memória ‘oficial’ em relação ao passado e ao presente (JELIN, 2002).

Jelin (2002, 2017) defende que a memória não é o passado, mas sim o sentido que damos a ele, portanto, quando falo de memória, me refiro tanto às narrativas do passado, como as do presente, do futuro e a relação entre todos elas. São nos processos da memória que se encontram os atos de lembrar, esquecer e silenciar, e é quando lembramos que estamos contextualizando temporalmente a memória, trazendo ao espaço da experiência que estamos construindo no presente, a experiência do passado, e elas interferem nas expectativas que criamos para o futuro (JELIN, 2017). Isso me faz pensar que se vivemos em um país historicamente ensinado a exaltar a memória ocidental hegemônica como ‘oficial’ e a compreender a cultura imperial como medidora de todo grau cultural, quando temos acesso apenas a referenciais que consolidam a memória ocidental como verdadeira, não estamos sendo educadas/os a seguir desvalorizando a nossa cultura?

Acredito que as narrativas que refletem apenas a memória condizente com o sistema opressor, precisam ser contextualizadas e problematizadas para que a nossa visão sobre o passado não seja distorcida no presente. Para isso, precisamos lembrar, como forma de contextualizar a memória e desobedecer aos processos de silenciamento e esquecimento institucionalizados. Quando apenas a versão da história narrada pelo opressor nos é apresentada sem contextualização, estamos favorecendo a manutenção da cultura do silêncio, gerada através de ações-político-culturais interessadas em produzir pessoas negadas, silenciadas e impedidas de se expressarem no mundo, por acreditarem que são “naturalmente” inferiores em relação ao sistema dominante (FREIRE, 2013; OSOWSKI, 2010).

A concepção de que os processos de desumanização são um destino dado⁸³, nos faz cair em posições fatalistas que domesticam e alimentam distorções da realidade em que tudo é uma sina, o passado, presente e futuro, são tidos como pré-estabelecidos e imutáveis (MARTIN-BARÓ, 2017). O fatalismo mantido pela sociedade opressora é o reflexo da ferida colonial que nega a memória dos povos em Abya Yala através de um controle ideológico que mantêm e naturaliza a relação de dependência, fazendo com que a população dominada siga reproduzindo as narrativas fatalistas, fomentadas pela perspectiva opressora, como se fossem suas porque “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido (FREIRE, 1981, p. 50).

Ao invés de nos ensinarem a construir a nossa história, o sistema opressor nos ensina a repetir o passado, a reproduzir as tragédias no presente (GALEANO, 2002). Assim, favorece a ação de reconhecer-se na memória fabricada pelo sistema opressor, mantendo-a como a mais original, a mais civilizada, hierarquizando as relações de dependência entre aquilo que é chamado de Primeiro Mundo e Terceiro Mundo. Isso demonstra o quanto a ferida colonial segue aberta, mas assim como afirma Paulo Freire (2000, 1981) nos acomodamos em aceitar a dependência como algo natural e, de tanto sermos expostas/os a relações de dominação, a gente se acostuma (LIRA, 2010), mas não devia.



Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

[...] A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá.

[...] Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar o peito.

A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

(COLASANTI, 2009, p. 53).

⁸³ Freire utiliza destino dado para tecer críticas à ideia de que as injustiças e opressões são pré-dadas, uma falsa visão da história.

4.2 Memórias insurgentes

Falar de memória é também se referir a recordações e esquecimentos, a narrativas e ações, às práticas de silenciamento institucionalizadas. Embora a memória ‘oficial’ seja protagonista nos livros didáticos, na televisão, na internet, nos discursos de governantes, nas imagens, na educação, ela diz respeito a apenas uma parte das muitas perspectivas que existem no mundo. A narrativa dominante que dá sentido à memória ‘oficial’ pode tentar forjar imagens e provocar distorções da realidade, mas sempre existem outras narrativas que resistem à dominação, mesmo que na exterioridade, lugar em que os povos oprimidos seguem produzindo cultura na luta por sua libertação (DUSSEL, 1997).

No intuito de se manter no poder, é interesse da estrutura opressora a convivência com a instauração de uma única memória ‘oficial’ e o desejo por viver do silêncio das vítimas do passado. Para isso, a cultura dominante tenta ocultar as memórias dos povos que resistem na exterioridade do sistema, para que as suas narrativas e instrumentos da cultura não integrem a totalidade da história mundial. Lê-se tanto as narrativas dos vencedores que se chega a duvidar da veracidade das narrativas das pessoas oprimidas que lutam por visibilidade; se assiste demasiadamente os filmes estadunidenses que dominam a televisão, ao ponto de aprender a desdenhar do cinema nacional; vê-se tantas narrativas visuais euro-estadunidenses, que a História da arte se resume a elas, e todas as outras que não se encaixam em tais parâmetros são inferiorizadas.

No Brasil, há uma tendência em valorizar o que vem de fora, Nelson Rodrigues (1993) havia escrito uma crônica mencionando o “complexo de vira-lata”, termo inventado por ele para fazer uma metáfora à ação da população brasileira em cultivar um sentimento de inferioridade em relação às outras nações. Sou grata à professora que me apresentou esta crônica no início de 2020, porque ela me provocou a pensar o quanto somos levadas/os a pensar dessa forma e a construir a nossa memória baseada na da/o outra/o.

Oposta à memória ‘oficial’, as memórias dos grupos sociais subalternizados que compõem a exterioridade do sistema, há séculos vêm sendo construídas na clandestinidade. Hoje, têm se construído mais aberturas para que estas memórias alternativas à ‘oficial’ ganhem visibilidade, mas ainda temos muito trabalho pela frente, afinal, em seu caráter uniformizador, a memória oficial ainda encontra

formas de proibir as memórias marginalizadas de ocuparem a cena cultural da totalidade, deixando-as na condição de subterrâneas (POLLAK, 1992, 1989; JELIN, 2002). Aqui, chamarei estas memórias subterrâneas de memórias insurgentes. Mas por que insurgentes?

A insurgência é um termo que vem sendo discutido, principalmente, na perspectiva decolonial e nos estudos das culturas visuais. Práticas insurgentes são aquelas que buscam formas de reivindicar direitos e de criar estratégias que transgridam a colonialidade existente no campo político, epistêmico, ontológico, espiritual, existencial, ou seja, diz respeito à prática de resistir contra a colonialidade do ser, saber e sentir (WALSH, 2013). Conforme apontei no capítulo três, para o sistema dominante, as/os insurgentes são aquelas/es que precisam ser combatidas/os e, para que isso aconteça, adotam métodos militares de luta contra insurgentes para colocar todo o movimento revolucionário e transgressor como subversão, tornando-as/os inimigas/os do povo (MIRZOEFF, 2016; MARINI, 2018).

Entendo as memórias insurgentes como insubmissas. São aquelas memórias negadas e/ou silenciadas pelo sistema dominante que lutam por espaço no mundo e rememoram o passado para, no presente, agirem contra situações de injustiça e opressão institucionalizadas pela memória ‘oficial’. São memórias críticas que se recusam a ser coniventes com o determinismo ideológico do passado regulado pelos dominantes (RICHARD, 2007). Por isso, falo da insurgência em contraposição a roupagem negativa que lhe foi dada pelo sistema dominante, compreendendo a sua potência no sentido de criar novas formas de transgredir e transformar o mundo em sua totalidade, de uma forma pluriversal.

Enquanto a memória ‘oficial’ faz uso dos instrumentos da cultura para trazer representações dominantes e controlar a memória dos povos oprimidos, as memórias insurgentes praticam a rememoração. Rememorar é uma forma de ir contra a cultura do silêncio, é ativar o passado no presente para dar sentido a ele e criar estratégias para que as suas marcas não sejam esquecidas na continuidade do tempo. Para Jelin (2002, p. 27), rememoramos para ativar uma experiência passada no presente, seja por desejo ou por sofrimento, portanto, há “una carga afectiva y un sentido especial en el proceso de recordar o rememorar”.

Quando penso sobre rememoração, percebo a sua potência na transformação do presente e na construção de nosso contexto porque, embora as gerações de hoje não tenham vivenciado os acontecimentos traumáticos do passado, ao rememorá-los por meio de

instrumentos da cultura, revivem a experiência dos conflitos e os confrontam desde o presente para não os repetir. É porque rememoramos que vamos mudando os sentidos das coisas.

Se hoje, por exemplo, há movimentos de pessoas que questionam a existência da escultura do Borba Gato⁸⁴ (Imagem 36) e a escultura do busto de Costa e Silva⁸⁵ (Imagem 37) como monumentos a serem comemorados, é porque as memórias insurgentes resistem com as suas narrativas que desvelam os discursos ‘oficiais’ que mascaram violências. Então, por que condecorar Borba Gato, um genocida e escravagista, ou o presidente responsável por torturar e provocar a morte de pessoas durante o regime militar de 64 no Brasil?

Em 2021, a escultura de Borba Gato foi queimada e em 2014, a prefeitura de Taquari/RS derrubou a escultura do busto de Costa e Silva. São dois processos diferentes, mas só puderam acontecer porque existem memórias insurgentes que confrontam a memória ‘oficial’. As duas práticas podem abrir debates importantes na sociedade atual, ativando uma experiência do passado no presente para comunicar uma visão alternativa sobre ele e transformar o sentido que lhe damos no mundo contemporâneo.

Trago como exemplo estes dois monumentos por eles serem obras edificadas com a finalidade de conservar aquilo que as gerações futuras irão recordar da história (LIRA, 2010). Tendo isso em vista, que tipo de visão de mundo será construída na memória das gerações futuras se as figuras de opressores ocupam posições centrais e são distribuídas no sentido comemorativo em nosso espaço-tempo? São exemplos da narrativa dos ‘vencedores’ sobre a história que há muito tempo são representados como heróis da pátria, mas quando revisitados e rememorados, fazem emergir as memórias insurgentes e se tornam alvo de questionamentos que nos ajudam na busca pelo processo de decolonização.

⁸⁴ Estátua de Borba Gato é incendiada em São Paulo. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estatua-de-borba-gato-e-incendiada-em-sao-paulo/>

⁸⁵ Baseada no relatório da Comissão da Verdade, prefeitura remove estátua de Costa e Silva. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/12/Baseada-no-relatorio-da-Comissao-da-Verdade-prefeitura-remove-estatua-de-Costa-e-Silva-4664605.html>



Imagem 36⁸⁶

⁸⁶ Borba Gato, Júlio Guerra, 1963. Escultura incendiada em São Paulo. Fonte: Google Imagens.



Imagem 37⁸⁷

⁸⁷ Monumento de Arthur Costa e Silva derrubado em Taquari/RS em 2014. Fonte: Gaúcha ZH.

Na ideia de que é preciso rememorar para decolonizar, a memória pode se transformar conforme buscamos dar sentido a eventos passados por meio da rememoração que, ao meu ver, faz parte de um processo relacional com o tempo. Compreendo que rememoração pode ser mediada por nós, educadoras/es, através da contextualização e da problematização das narrativas consolidadas na memória ‘oficial’. No entanto, revisitar eventos passados de forma crítica exige um desprendimento daquilo que está naturalizado em nossa memória e formação.

Entendo que desprender-se pressupõe desobedecer aos padrões que controlam o conhecimento e construir aberturas para trabalhar aquilo que foi encoberto e silenciado pela racionalidade moderna ao produzir narrativas forjadas na memória ‘oficial’. É abrir-se para as memórias insurgentes que nos conduzem a outros lugares da memória e nos dão alternativas capazes de desvelar as contradições oriundas da ferida colonial em nosso contexto.

Rememorar traz à tona a pluralidade das memórias insurgentes e quando estas memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, encontram a chance de reivindicar os ‘não-ditos’ (POLLAK, 1989), e é aqui que tomo a liberdade de associar a frase poética de Leminski (2010, p. 66) com a discussão: “repara bem no que não digo”. Reparemos, então, naquilo que foi proibido de ser dito pelos discursos ‘oficiais’, mas seguiram sendo compartilhados pelas pessoas insubmissas ao sistema opressor. As memórias subterrâneas emergem das zonas de ‘não-ditos’ para reivindicar o direito em participar da construção da história. Nesse sentido, entendo as memórias insurgentes como símbolos de resistência da exterioridade na luta secular contra o silenciamento e no confronto à legitimidade da memória ‘oficial’ que se posiciona como central na totalidade social. Portanto, são memórias que não se conformam com a opressão e constroem aberturas para ampliar as concepções de mundo.

As memórias são políticas, sociais e culturais, por isso precisam ser rememoradas e reorganizadas constantemente para não serem colocadas em esquecimento. Quando os “não-ditos” deixam de ser subterrâneos e invadem a memória pública, as memórias insurgentes e a memória ‘oficial’ entram em disputa, demonstrando que múltiplas culturas, saberes e seres coexistem no mesmo mundo. A racionalidade moderna ocidental criou a ideia de que ou é uma, ou é outra, incitando o conflito entre ambas. Todavia, a memória oficial reflete a imagem que uma sociedade dominante pretende impor, e as memórias insurgentes permitem desvelar as máscaras que

perpetuam a cultura do silêncio na memória pública, e é uma saída para que possamos identificar o quanto a distorção na interpretação do passado deforma o presente. É evidente que não podemos mudar o passado, mas como produtoras/es de conhecimento, podemos problematizar a forma como ele é visto no presente.



Notas finais: Por uma decolonização do olhar na educação estética em arte

Até aqui, refleti sobre as tensões entre memória oficial e memórias insurgentes. A primeira traz aspectos de um determinismo ideológico naturalizado desde um passado forjado em dualismos que marcam a relação lembrança e esquecimento, revelação e ocultamento (RICHARD, 2007). Enquanto isso, a segunda tem múltiplos sentidos alternativos aos discursos ‘oficiais’ e contribuem para traçarmos caminhos para uma história mais crítica e pluriversal. Entendo que as memórias insurgentes são aquelas que além de resistirem ao silenciamento, também estão em uma constante disputa pelo futuro.

A tensão entre a memória ‘oficial’ e as memórias insurgentes possibilitam que visualizemos a memória não como um processo fechado, mas de uma perspectiva mais relacional, com aberturas para reinterpretar o passado no presente. Richard (2007) já refletia que o passado não está congelado, é atravessado por descontinuidades e continuidades, cortes e conflitos que frustram qualquer tentativa de unificar o tempo. Estas tensões, num dado momento, se chocam e nos convidam a ir muito mais além daquilo que fomos ensinadas/os a nos acostumarmos, bem como a ver as contradições que nos compõem.

No capítulo quatro, trouxe um trecho do poema da Marina Colasanti (2009), na intenção de refletir sobre o fato de nos acostumarmos com as relações de dominação, embora não devêssemos, mas a própria palavra acostumar já não nos remete a uma condição mais passiva diante dos acontecimentos do mundo? Nesse aspecto, entendo que não podemos negar que há uma relação muito próxima entre passividade e educação.

Ao visitar o meu acervo de memórias sobre as experiências como educanda, me lembro de ser ensinada a memorizar as imagens e as características principais que condiziam com cada movimento de caráter eurocêntrico da História da arte ‘universal’. Embora os memorizasse, sempre tive um lado perguntador que não entendia parte daquilo tudo por serem tão distantes da minha realidade. Como educadora, me deparei com materiais que propunham a leitura descritiva de imagens em detrimento da interpretativa, e pretendiam trabalhar a linguagem da arte mais no sentido da memorização que da aprendizagem. Evidentemente, memorizar é muito distante de aprender algo.

Em minha experiência de educadora, enquanto trabalhava os conteúdos da História da arte ‘universal’, ouvi muitos comentários como: “não vou fazer nada com isso depois que eu sair da escola”; “arte nem cai no ENEM”; “o que eu tenho que decorar para saber qual é qual?”; e a partir disso eu entendo que a prática ‘bancária’ está enraizada nos processos educacionais e em nós.

Na prática educativa ‘bancária’, as/os educandas/os seguem sendo ensinadas/os a memorizar conteúdos de modo passivo, como se fossem ‘vasilhas’ que apenas recebem informações, mas não aprendem o que fazer com elas (FREIRE, 1981). Não ensinam os conteúdos para a transformação da realidade, mas sim para a passividade, e um reflexo disso é a sociedade que tanto é ‘educada’ a acostumar-se com tudo, como se todas as coisas e situações do mundo fossem dadas ao invés de construídas, uma visão fatalista de mundo (MARTIN-BARÓ, 2017). Além disso, o nosso presente também é marcado por um capitalismo globalizado e monopolizado pela modernidade/colonialidade, que só se interessa em produzir consumidoras/es desmemoriadas/os, principalmente, porque ter memória é manter uma relação ativa com o espaço e o tempo para além da passividade em aceitar tudo o que é imposto pelo sistema dominante (VÁZQUEZ MELKEN, 2014).

De acordo com Richard (2007), a condição de passividade advém da ação de acostumar-se com a memória encerrada no passado e com a compreensão de mundo vinculada ao modo como agimos diante das imagens que o representam. Com isso, a autora defende que a arte, no seu viés crítico, é muito importante para rearticular politicamente e esteticamente a forma como as imagens do passado vem sendo trabalhadas, se apenas são ‘vistas’ ou se são ‘examinadas’ com a consciência crítica; se atuam a serviço da acriticidade ou servem de convite para reflexões e criações.

Busco neste estudo refletir sobre a imagem como um dos instrumentos da cultura utilizados para compartilhar vivências estéticas formadoras de pessoas e leituras de mundo. Paulo Freire (1989) demonstrou a importância de ler o mundo como uma ação humana em que linguagem e realidade se relacionam de forma dinâmica. Apesar de Freire ter se dedicado a estudar a leitura da palavra, parto dos seus estudos e trago-os nesta pesquisa em educação, pensando a linguagem das artes visuais e a sua relação com a leitura de mundo. A partir disso, levo em consideração que:



Se Paulo Freire nos ensinou a ler o mundo, hoje devemos novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como: a poesia, as artes dramáticas, a ciência e a tecnologia, a filosofia, a teologia, a mímica, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado. (STRECK et. al, 2010, p. 44).

Como uma das ferramentas da linguagem das artes visuais, a imagem também pode ser lida, mas tem várias camadas de leitura porque o que vemos nelas é traduzido nos termos da nossa própria experiência (MANGUEL, 2001). Assim como ler a palavra, ler uma imagem exige uma leitura de mundo, uma experiência com a realidade concreta que dialoga com aquilo que lembramos e aquilo que aprendemos. Mas é uma atividade complexa porque, muitas vezes, as produções imagéticas que representam a nossa história seguem a linha do tempo unidimensional herdada das memórias que reproduzem relações de poder coloniais (GÓMEZ e MIGNOLO, 2012).

É evidente que os processos históricos do qual temos mais acesso são inscritos em uma única história, em uma única memória ‘oficial’, e acabam por negar a multiplicidade epistêmica e temporal que existe no mundo, afetando a forma como compreendemos o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, no mundo contemporâneo, é comum nos depararmos com situações de negação da existência de presentes alternativos, com momentos em que a sensação de nostalgia em relação ao passado condizente com o relato da história moderno/colonial toma conta da memória com episódios que reforçam a história como estática e imutável.

Ao tomar consciência de que existem discontinuidades no tempo, concordo com Schlenker (2019) de que o passado tem diferentes formas de ser representado e a História da arte ‘universal’ inscrita na memória ‘oficial’ funciona como um veículo de consolidação da colonialidade em nossos corpos e saberes. Pensando a relação imagem-memória, acredito na urgência de ver a história da arte de uma forma mais aberta e desprendida da ordem temporal da modernidade. Nesse sentido, a ação de desprender-se surge como uma atitude de desocidentalização e insubmissão aos discursos ‘oficiais’ porque visa não ser conivente com as principais macro narrativas ocidentais que constituem a História da arte ‘universal’ e nela consolidam regimes visuais, rigores de escolas e modelos atrelados ao eurocentrismo (PALERMO, 2009; MIGNOLO, 2017).

O desprendimento como processo de desocidentalização vai de encontro com as reflexões sobre relacionalidade que propus nos capítulos anteriores, pois reúne aspectos estético-críticos que propõem pensar a temporalidade como relacional, cujas relações que se tem com as memórias são vivas e se antepõem à ordem moderna/colonial. Ou seja, a memória tem uma presença aberta que está em contínua relação com o tempo, por isso, a definição fictícia sobre tempo e espaço não é mais a única possibilidade, porque “el tiempo de la relacionalidad excede los confines de la espacialidad, abre la superficialidad de las cronologías de la metafísica moderna y se revela como pluralidad” (VÁZQUEZ MELKEN, 2014, p. 184).

Acredito que desprender-se da linearidade do tempo é um ponto de partida para construir uma história da arte pluriversal no lugar da ‘universal’, afinal, a memória ‘oficial’ não é a única que existe no mundo. Neste processo, trabalhar as imagens como veículos de memória (JELIN, 2002) na educação estética em arte, embora seja uma atividade complexa, pode ser uma ação que transgrida os limites impostos pelos veículos de consolidação da colonialidade

Não é à toa que palavras, imagens e sons se manifestam nos capítulos da dissertação. Todas estas ferramentas articuladoras da linguagem artística são recursos que visitam o nosso ser pelas percepções sensoriais e nos apresentam diversas interpretações de mundo. São interessantes os fenômenos que nos rodeiam por estarmos no mundo, afinal, tudo o que acessamos hoje é construído socialmente e historicamente, com base em interpretações e representações do passado que nos foram deixadas pela humanidade. A partir delas, vamos construindo as nossas memórias, imagens, saberes, perspectivas, todas como o eco de outras narrativas (MANGUEL, 2001).

Um dia destes, estava lendo o livro “O triste fim de Policarpo Quaresma”, escrito por Lima Barreto em 1915, e me propus a pensar sobre o nacionalismo ufanista expresso nas atitudes do protagonista. Nesta história, há uma constante nostalgia em relação ao passado e as/os personagens tendem a idealizá-lo, como se tudo o que veio antes fosse mais próspero, mais bonito, mais justo. Penso que olhar para trás e interpretar o passado de modo idealizado é uma atitude muito comum na humanidade.

Nos últimos anos, cresceram os apelos pela volta de acontecimentos passados e as comparações entre o Brasil e outros países, como Europa ou Estados Unidos. A considerar as discussões nesta dissertação, aquilo que o Renascimento e seus conceitos – inspirados na cultura greco-romana – foram para o resto do mundo na modernidade, os Estados Unidos têm sido para nós na colonialidade global.

Sempre há um parâmetro cultural de comparação e semelhante ao que li no romance de Lima Barreto, a nostalgia e o cultivo ao passado seguem consolidados no mundo atual.

Essa busca por retornar a um passado idealizado parece sempre tomar conta das narrativas no Brasil – algo que ficou bem nítido no governo Bolsonaro que vivenciamos recentemente –, em que tornam fictícios os feitos do passado e os seus efeitos na realidade concreta atual. A exemplo disso, temos as incontáveis tentativas de afirmações falseadas de que o racismo já não existe na contemporaneidade, ou que a ditadura era pacífica e segura. Mas, ao mesmo tempo, há memórias insurgentes que trazem contranarrativas e colocam em questão as histórias forjadas, evidenciando que o racismo está inscrito na sociedade até hoje e que a ditadura não foi nenhum pouco pacífica. E tudo isso foi e vem sendo compartilhado conosco via redes sociais e demais meios de comunicação, em que há tensões entre a luta pelo não esquecimento das violências seculares e o pensamento fascista que tenta mascarar as ações predatórias desde o passado.

Na guerra de informação visualizada, nosso olhar é ‘educado’ por este aglomerado de informações e discursos que se contrapõem e expõem narrativas diversas sobre acontecimentos do passado, numa divisão entre nostalgia e tentativas de rememorar de forma crítica os seus efeitos na contemporaneidade. Ao meu ver, essa constante nostalgia em relação ao passado idealizado fomentou ainda mais a naturalização de discursos fatalistas.

Nos capítulos anteriores, teci reflexões sobre o fatalismo (MARTIN-BARÓ, 2017), mas de que modo ele afeta o olhar? Madalena Freire Weffort (1996, p. 1) afirma que “não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”. É evidente que muitas vezes se vê apenas aquilo que se quer ver, e não podemos negar que há um modelo autoritário de visualidade que constrói o nosso olhar desde muito tempo, acompanhado da linearidade do tempo e dos conceitos unidimensionais estabelecidos pelo pensamento ocidental. O fato é que olhamos o nosso contexto e a nós mesmas/os através de um espelho eurocêntrico que distorce a realidade (QUIJANO, 2005), também chamado de lentes coloniais por Gómez e Mignolo (2012).

Os mitos da modernidade se consolidaram não apenas pelo recurso da escrita, mas também nas imagens, uma espécie de colonização visual que vem sendo estudada por várias/os pesquisadoras/es decoloniais. A modernidade apropriou-se de dispositivos das artes visuais como a pintura e a fotografia, para difundir seus conceitos ‘universais’ e eurocêntricos ao longo do tempo, o que não é diferente do que vem acontecendo no mundo contemporâneo, em que os Estados Unidos ocupam uma posição central de controle ideológico em relação a demais recursos visuais.

Assim aprendemos a ver o mundo, com lentes coloniais, através da interpretação do colonizador sobre nós, e a abertura para questionar este olhar hegemônico somos nós quem construímos, na luta. Não nos ensinam a fazer a história, apenas a aceitá-la, frisando que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil e pronto, ou que a História da Arte ‘universal’ começa e acaba na experiência do homem ocidental porque é assim desde sempre. Percebo o quanto ainda está presente na sociedade aquela postura criticada por Mirzoeff (2016) em que o sistema dominante emite discursos para o povo de que não há nada para ver aqui, afinal, para que questionar aquilo que já está feito? Não é fácil questionar conteúdos cristalizados, visto que a tendência é correr o risco de nos conformarmos com a visão fatalista de que o mundo já vem pronto para nós, afinal, as lentes coloniais nos são colocadas desde que nascemos.

O que não nos contam é que olhar as coisas é uma ação reflexiva, e que através dela podemos construir muitas outras interpretações, sejam elas do passado ou do presente. Para isso, é importante buscar paradigmas culturais e educacionais que trabalhem o olhar crítico, para que as pessoas tenham autonomia em identificar as lentes coloniais nas suas experiências de mundo. É importante salientar que tais paradigmas não precisam ser pensados de forma separada das dimensões estéticas, pelo contrário, precisam estar juntos porque a experiência estética no cotidiano das pessoas é importante. Se passaram séculos, décadas, anos e a escola ainda se distancia da experiência estética e cotidiana das/os educandas/os, quando ela deveria ser um espaço de vida e diálogo.

Somos leitoras/es da palavra, de imagens, do mundo. Cada leitura vai depender do contexto em que se está inserida/o, pois o nosso olhar vai sendo construído nessa relação dialética entre subjetividade e objetividade. A partir disso, entendo que as interpretações de mundo são múltiplas, e tendo consciência disso, por que nos centrarmos em apenas uma interpretação unidimensional? O pensamento ocidental e o seu legado na estruturação do mundo contemporâneo precisam, antes de tudo, serem desmistificados.

Comecemos, então, a lutar por uma educação estética em arte que trabalhe a serviço da desmistificação dos conceitos dualistas que nos circundam. Defendo que esta pode ser uma forma de transgredir a perspectiva unidimensional que há séculos vem colonizando a nossa forma de ver o mundo. Por isso, a concepção sobre estética que aqui proponho é aquela atrelada à arte, onde as pessoas que criam através delas cumprem “a missão suprema dentro de uma cultura: recuperar o sentido do ser de uma época” (DUSSEL, 2012, p. 177). Ao meu ver, considerar a estética apenas como investigação da beleza favorece o ocultamento das contradições e silenciamentos de uma época, mas trabalhar para a formação estética em arte decolonial contribui para a criação de uma história da arte pluriversal, mais aberta a trabalhar com memórias insurgentes e contranarrativas.

No intuito de traçar caminhos para uma história da arte pluriversal no horizonte da libertação, pergunto se as nossas memórias precisam ser construídas somente com base na ordem cronológica da modernidade/colonialidade? As nossas imagens só adquirem o devido valor quando imitam as da Europa? E não podemos buscar alternativas epistêmicas que trabalhem memória ‘oficial’ e memórias insurgentes de uma forma mais relacional? Concordo com Fanon (1986, p. 275) que “se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa”, ou seja, não precisamos seguir nos comparando com ela.

Não se trata de negar as imagens euro-estadunidenses que compõem a história da humanidade, fazer ou sugerir isto seria o mesmo que reproduzir a opressão e as táticas de silenciamento que buscamos superar. Mas a criticidade da arte em relação aos processos da memória se faz na tensão entre os “contenidos de representación [el “qué” del pasado] y estrategias de lenguaje [el “cómo” del recordar] para involucrar a lo transcurrido en una nueva narrativa re creadora de experiencia” (RICHARD, 2007, p. 88). Nós, educadoras/es que trabalhamos com a formação estética, precisamos estar atentas/os ao [o que] está sendo representado sobre o passado e ao [como] a linguagem da arte está contribuindo para formular leituras de mundo. São mais passivas ou ativas? Autônomas ou heterônomas?

Como vimos no capítulo quatro, mesmo diante das tentativas de silenciamento e consolidação de uma memória ‘oficial’ excludente, as memórias insurgentes não deixaram de existir. Através delas, os grupos sociais formados desde a exterioridade do sistema se mantêm vivos, resistem, gritam em todos os formatos para reivindicar os seus direitos de pronunciar o mundo, lutando para

serem mais mesmo quando a estrutura opressora tenta fazê-los menos. Mesmo diante da colonialidade do ser, saber e sentir inscrita em nosso presente, sempre houveram movimentos sociais reivindicando seus direitos na sociedade, na luta por não serem silenciados, e acredito que podemos partir destas tensões para pensar a educação estética no horizonte da libertação.

Embora a voz unívoca da História ‘universal’ use narrativas visuais para monumentalizar o passado e estruturar o presente, há imagens outras que questionam tanto o passado como o vínculo que temos com ele desde o aqui e agora, desde as nossas experiências e memórias. Esse é um dos motivos que faz com que eu me interesse pelas imagens, porque há séculos elas formulam as nossas concepções de mundo, portanto, foram e são até hoje um dos veículos principais da memória porque “continuam narrando o mundo, instituindo saberes e verdades” (CUNHA, 2015, p. 168).

Houveram momentos em que tentei substituir os aspectos culturais de meu contexto, para me parecer com outra pessoa, de outra origem. Foi então que, em 2019, enquanto ministrava oficinas no Ensino Médio, vi que as/os educandas/os tinham ações semelhantes à minha. As falas envergonhadas de viver no Brasil, os discursos que inferiorizavam a cultura deste país e dos países da volta, as comparações e o repertório visual centrado na Europa e nos Estados Unidos, a frustração em não se parecer ou ter o que aparentava se ter em outros lugares. Era uma ferida colonial que também estava inscrita em mim, fazendo com que eu me perguntasse: se desconhecemos as nossas origens, nossa história e cultura, de que modo saberemos aquilo que somos no tempo presente? Eu, por acaso, sei quem eu sou?

Ao passo que pesquiso sobre a pluralidade de culturas, vou aprendendo um pouco mais do mundo, de mim, das outras pessoas. Já fui uma pessoa com muito ódio. Quanto mais me dava conta das contradições e relações de opressão na sociedade e em mim, mais ia alimentando uma perspectiva fatalista de mundo. Eu era pequena demais para lutar contra as injustiças, o que eu poderia fazer? Fiquei imóvel, com uma sensação de impotência que quase incendiava a minha existência. Diante de situações de violência física, psicológica e sexual contra o meu corpo e contra o corpo de outras pessoas, fiquei inundada por uma raiva profunda, uma indignação que só começou a ter sentido e deixar de me paralisar conforme fui aprendendo a razão de ser desta raiva.

Como seres humanos, estamos diante da possibilidade de criar um futuro mais justo, mais humano, com melhores condições de vida, mas a “mesma esperança que busca a alegria também provoca raiva diante das condições que negam o ser mais inscrito na natureza da pessoa” (REDIN, 2010, p. 285). São tantos os conflitos que tentam nos impedir de ser mais, vivemos nessa luta interna e externa que não deve passar despercebida no campo da educação.

Os dualismos que alimentam essa disputa de memórias, entre inferior e superior, a naturalização das violências, a obrigação por adaptar-se às perspectivas fatalistas de mundo que aprendemos a reproduzir, vão embrutecendo e gerando conflitos em nós. Paulo Freire (2017) compartilhou desta sensação em seus escritos, afirmando que também sentia muita raiva e que só conseguia superá-la na medida em que tentava mudar o contexto, numa espécie de pedagogia da briga, da luta contra as injustiças, ia deixando de estar no mundo para aprender e ficar com o mundo. Amplio esta percepção do pensamento freiriano para propor que trabalhemos para que a educação estética em arte esteja aberta para aprender com as/os outras/os; com a exterioridade do sistema; com as memórias insurgentes; com a pluralidade de saberes; não a adaptar-se a um mundo pré-determinado que limita as nossas formas de ser, visualizar, comportar-se, sentir.

É comum deixar-se levar pela vida, como folhas sopradas pelo vento. Às vezes pode soar tão fácil e simples a ideia de chegar no mundo com tudo pronto, com destinos escritos por alguém, bastando apenas encenarmos a vida, mas os questionamentos que surgem nas coxias da existência humana ora nos impelem, ora nos movem. Entendo que quanto mais temos consciência das opressões a que somos submetidas/os diariamente, mais dolorosa parece se tornar a vida. Conforme buscava construir um olhar crítico sobre as coisas, mais triste e desesperançosa eu ficava, mas ao entender que a libertação é um trabalho de muitas mãos e que existem movimentos de resistência, sentia o alívio de não estar sozinha. E acontece isso até hoje, quanto mais aprendo, mais identifico contradições e desafios a serem superados, mas junto deles, vem a esperança em viver, criar, existir.

Que caminhemos movidas/os pela esperança de nos libertarmos dos efeitos das estruturas opressoras, sendo aprendentes e praticantes do verbo esperar. Para isso, busco pensar a educação estética em arte com base na perspectiva freiriana de que a conscientização é um compromisso histórico (FREIRE, 1979), e quando somado às lutas anticoloniais e decoloniais, pode ampliar as

discussões e possibilidades de busca pela libertação. Paulo Freire (1979) propõe que sejamos denunciadoras/es da estrutura desumanizante, mas também anunciadora/es de que podemos, juntas/os, sermos mais. Desde a nossa posição de educadoras/es e pesquisadoras/es denunciadoras/es, precisamos trabalhar com a desmitificação dos mitos que mantêm as estruturas opressoras. E neste ponto, acredito na potência de assumir uma atitude decolonial.

Já ouvi muitos comentários sobre a perspectiva decolonial querer voltar ao passado para resolvê-lo e não concordo com isso. Entendo que a decolonialidade, apesar de constituída por contradições e problemáticas em sua estrutura, quando pensada de forma crítica, pode ser um ponto de partida para pensar as problemáticas de nosso contexto, afinal, essa perspectiva propõe discussões importantes para construirmos aberturas no campo epistêmico, desde o presente e o local em que estamos, um pouco mais além da linearidade do tempo imposta pelo pensamento ocidental. De nada adianta ter um olhar ufanista sobre nosso contexto ou querer retornar ao passado, tão pouco viver em função dele, é importante compreender os processos históricos e culturais que nos formam para conseguirmos superar, juntas/os, a situação opressora e transformar nosso presente. Mas muito além disso, transformando o nosso presente e construindo novos sentidos ao passado, estamos potencializando um futuro focado no bem viver da humanidade.

A decolonização do olhar vai de encontro com essa proposta de uma educação estética voltada ao movimento de anúncio e denúncia, porque é uma das muitas formas de ver a história como possibilidade e não como um determinismo, de formar pessoas políticas, autônomas, críticas e criadoras. No lugar de separar saberes e seres, podemos pensar a educação estética em arte junto a dimensão axiológica, para construir a “possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência” (REDIN, 2010, p. 335).

Levando em consideração que o protagonismo secular da visão no processo de aprendizagem está atrelado aos regimes ocidentais que nos impõem lentes coloniais para ver o mundo, não poderíamos começar a decolonização também pelo olhar? Foram séculos de tentativas bem-sucedidas de colonização do nosso olhar para aceitarmos os falseamentos históricos nas narrativas e na memória ‘oficial’, afinal, não podemos negar que a arte foi utilizada a serviço da dominação para configurar um sistema de representação que legitima, até hoje, o olhar racista, patriarcal e dualista do colonizador.

A construção do nosso olhar se faz pela óptica ocidental e nosso direito a olhar é negado (MIRZOEFF, 2016), por isso é necessário desprendermo-nos dos dispositivos da modernidade para olhar os objetos do mundo de forma crítica, não como acabados. Em razão disso, a ideia é ampliar as imagens que são trabalhadas na escola, utilizando-as como mediadoras de discussões abertas a decolonizar o olhar.

Se as imagens são ferramentas também utilizadas para a dominação patriarcal, colonial e capitalista, é necessário transformá-las em ferramentas de denúncia e anúncio, em veículos da memória que mantêm as memórias e os saberes insurgentes vivos. Gómez e Mignolo (2012) defendem que o olhar não deve legitimar ainda mais a matriz colonial como central no sistema-mundo, pelo contrário, precisa estar a serviço da libertação e autonomia das pessoas, facilitando estratégias para desvelar a ferida colonial. Ou seja, ler criticamente as imagens e também criá-las, pode ser uma ação de denúncia e anúncio voltada à decolonização do conhecimento e do olhar sobre o mundo.

Aponto, então, para a necessidade da contextualização histórica e cultural, uma condição para pronunciar o mundo e buscar formas de transformar a realidade em que vivemos. Compreendendo que nascemos imersas/os em uma cultura também responsável por formar a nossa subjetividade, desde a realidade concreta a qual pertencemos. Situadas/os dentro de nosso tempo histórico e movidas/os por nossas experiências que se formam na relação com ele, é que construímos a nossa luta pela libertação. Quando contextualizamos histórica e culturalmente a nossa experiência com a realidade, temos abertura para ver que a cultura dominante não é a única perspectiva que existe, nós também temos o direito de pronunciar o mundo. O mesmo em relação à educação, quando temos o nosso olhar aprendente e contextualizado, encontramos abertura para ver os conteúdos por se fazer, superando o autoritarismo, sem a necessidade de ‘depositá-los’ nas/os educandas/os.

Criar condições críticas e criativas para que o olhar, nossos e das/os educandas/os, se tornem curiosas/os e questionadoras/es exige, antes de tudo, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2017) e uma desobediência docente (SANTOS MOURA, 2019). Ser desobediente nestes dois sentidos é buscar saberes que vão além das perspectivas ocidentais; é perceber-se como ser inconcluso; é provocar debates sobre as contradições que existem no mundo, nas memórias, na história, na cultura, em nós.

Conforme aponte no capítulo quatro, a ferida colonial é algo em comum entre os países em Abya Yala e é preciso discuti-las para que sejam superadas de forma coletiva. Entretanto, ser desobediente ao ponto de desmistificar as narrativas cristalizadas é um desafio não só pelo fato de vivermos em uma estrutura opressora, mas também porque exige que coloquemos de lado o autoritarismo aprendido e nos vejamos como seres aprendentes, afinal, “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmos uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história.” (WEFFORT, 1996, p. 2).

Durante uma das aulas que frequentei, o professor disse a seguinte frase: “Não estamos tentando inventar a roda, mas sim colocá-la em movimento”. A revisito para pensar a dissertação. Entendo que não estou escrevendo na intenção de inventar uma educação estética em arte que seja libertadora e decolonial, mas sim colocar em movimento as discussões que há algum tempo vêm sendo levantadas no campo epistêmico.

Há muitas pessoas desobedientes que vêm desenvolvendo trabalhos para a desmistificação, a libertação, a esperança. Sou mais uma entre tantas/os que compartilham a mesma luta, justamente, porque o conhecimento não se constrói sozinho e a vida é feita de encontros. A ideia é seguir refletindo e mantendo viva a busca por práticas transgressoras e libertadoras. Talvez soe um pouco utópico, mas Freire (1979) já apontava que a consciência está ligada à utopia e ao verbo esperar, todos constituintes de um ato político em que se luta por uma educação mais justa.

No campo da educação, busco reivindicar a arte como direito inalienável da existência humana, uma expressão de vida. Se a estrutura opressora consolida regimes de visualidade para colonizar o nosso olhar, que busquemos alternativas para decolonizá-lo. Há um mundo de imagens plurais, que atuam como contravisualidades. Abreu e Álvares (2019) e Mirzoeff (2016) apontam para a importância das contravisualidades como imagens que transgridem as narrativas imagéticas e denunciam a visualidade como ferramenta de dominação. Nesse caminho, os estudos das culturas visuais e a perspectiva decolonial podem trabalhar juntos porque, ao meu ver, é preciso decolonizar o olhar para reivindicar o direito a ver as coisas para além das lentes coloniais.

Desde a minha experiência de mundo, procuro e produzo contravisualidades porque acredito que elas “ajudam a questionar o círculo da homogeneização do olhar, no qual os dispositivos de visibilidade formalizam o que é representável e o que não pode ser visto” (ABREU e ÁLVARES, 2019, p. 836).

As contravisualidades produzidas e aprendidas em minhas experiências estéticas, propõem a potencialidade de reivindicar o direito a olhar aquilo que é invisível aos olhos da sociedade e de promover narrativas que contestam os regimes de visualidades hegemônicos. Ao meu ver, são formas de denunciar e anunciar a situação opressora por meio de imagens. Através das contravisualidades, denunciamos para desmistificar o olhar homogeneizado pelas lentes coloniais, reivindicamos o direito a olhar e criamos outras possibilidades de representação do mundo através da linguagem artística.

ARTE



Canada
Estados Unidos
Guatemala
El Salvador
San Pedro y Miquelón

América Latina



ARTE

Arte

*Término de origen occidental
Categoría que se le atribuye a las
prácticas pensadas como arte.*

*Sin definición por la
gran variedad de éstas.*

⁸⁸ Surizado de palabras, Fernando Villalpando. Instalação do Circuito Latino-Americano de Arte Contemporânea, 2021. Fotografado pela autora.

Surizado de palabras

Imagem 38⁸⁸

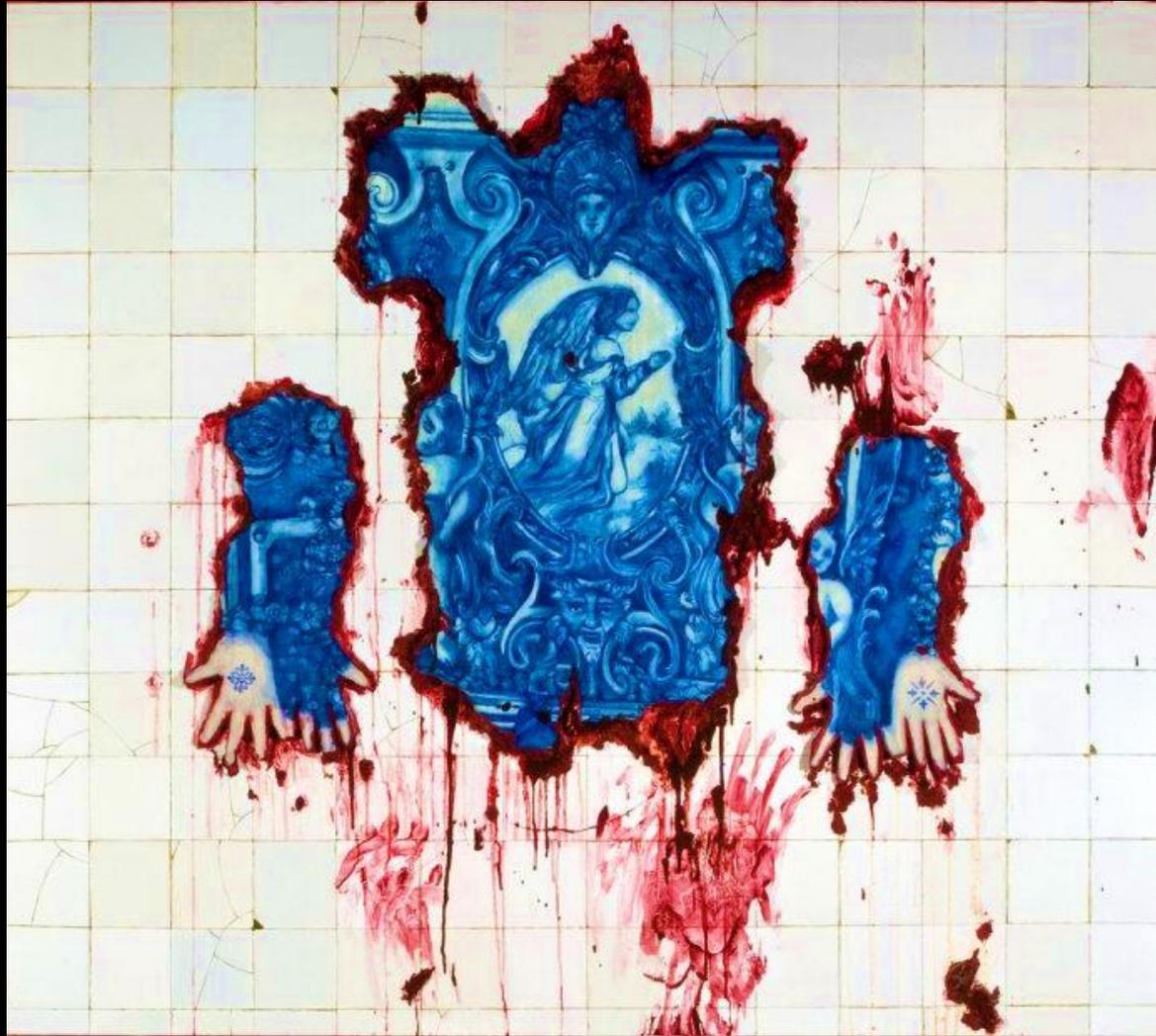


Imagem 39⁸⁹

⁸⁹Pele tatuada à moda de Azulejaria, Adriana Varejão, 1995. Exposição Retórica Canibal. Fonte: Arte Brasileiros.



Imagem 40⁹⁰

⁹⁰ Parede da memória, Rosana Paulino, 1991-2015. Fonte: Site da artista.

A quinoa chega à NASA, mas se afasta dos consumidores andinos

O aumento da demanda internacional e a alta dos preços põem o grão fora do alcance dos bolsos nos países produtores.

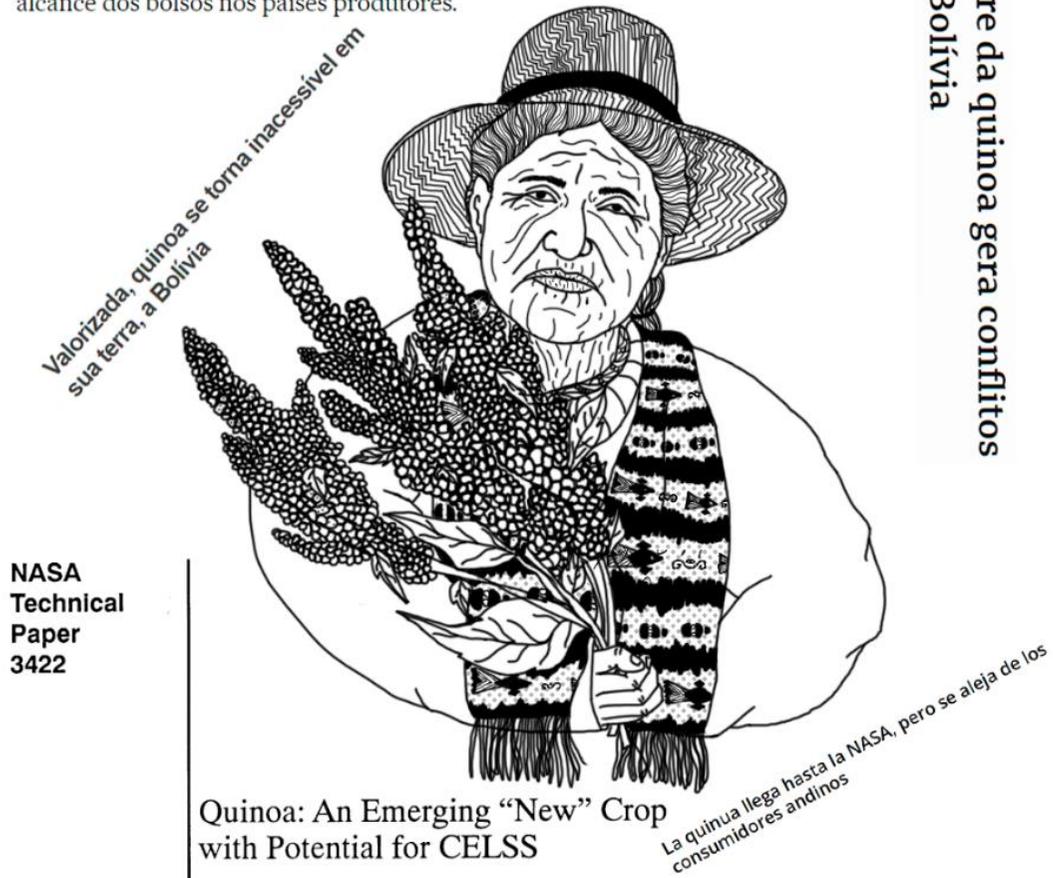


Imagem 41⁹¹

⁹¹ Quinoa, Marília Sinãni, 2022. Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 42⁹²

⁹² #OBrasilNãoPodeParar, Marília Sinãni, 2022. Fonte: Acervo pessoal.



Imagem 43⁹³

⁹³ Latino-americana, Marília Sinâni, 2018. Acervo pessoal.

As linguagens artísticas são meios de expressão que também estão a serviço da decolonização de seres, saberes e sentires porque trabalha com as dimensões ontológicas, axiológicas e epistemológicas. Entretanto, ela ainda está restrita ao uso do sistema dominante, que a incorpora para perpetuar seus interesses. Percebo que aos poucos a arte vem sendo deslegitimada como um conhecimento importante e vem, sutilmente, sendo desvalorizada em vários aspectos, não sendo prioridade na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, sendo alvo da escassez de emprego, e não é de hoje, isso acontece desde sempre. Quando comecei a me expressar por meio da arte, ela parecia ser algo muito distante da minha realidade e ao começar a considerá-la como profissão, pensava: Arte para quê? Arte para quem?

Vivemos em um contexto complexo de disputas e contradições em que pairam sobre nós o discurso de que todas as pessoas têm o direito a comida, educação, saúde e tantos outros bens considerados fundamentais para a existência humana. Mas até que ponto isso é uma ação e não apenas mais um discurso falso? Concordo com Antonio Candido (1995) quando ele questiona se as mesmas pessoas que afirmam defender o direito aos bens comuns, também pensam que a arte é um direito voltado às pessoas pobres. Ou apenas as pessoas com poder aquisitivo têm direito a ela? Arte é para as produções da Europa e o Artesanato para as nossas?

Candido (1995) traz em seus estudos dois conceitos que podem ser importantes para ampliar as reflexões aqui levantadas. O primeiro, chamado de bens incompressíveis, diz respeito ao direito a ter um alimento, moradia, roupas. O segundo, denominado bens compressíveis, se referem a aquisição de produtos como cosméticos, adornos. Todavia, a fronteira entre ambos não é fácil de ser fixada, visto que os critérios de classificação de incompressibilidade e compressibilidade são construídos socialmente e estabelecidos de acordo com cada época e cultura. Nesse viés, a educação também pode ser utilizada para convencer e fixar nas pessoas os critérios relativos a algo ser indispensável ou não.

Onde o direito a arte se encaixa nestas duas categorias? E de que modo a educação estética em arte vem sendo utilizada para convencer as pessoas de que as artes produzidas desde a exterioridade do sistema são inferiores às artes cristalizadas na História da Arte ‘universal’? Por estarmos em um contexto que prioriza a cultura ocidental como erudita e universal, em detrimento da cultura produzida desde a exterioridade – ainda vista com grau de inferioridade no campo epistêmico –, não estamos contribuindo para a

negação do direito inalienável a pluralidade das artes? E quando não temos o direito à arte, nosso direito a olhar também não está sendo negado?

Escrevo desde o ano de 2023, em que temos cada vez mais acesso à tecnologia, até os programas sociais do governo migraram para aplicativos, integrando o mundo virtual à realidade. Entretanto, os meios que na teoria deveriam promover o desenvolvimento da humanidade, também podem provocar a degradação das coisas (CANDIDO, 1995). É complexo dar-se conta de que reivindicar direitos é um trabalho coletivo, sendo que há tanta individualidade no sistema-mundo capitalista, mas precisamos ter esperança neste processo, que é o que nos impulsiona a mudar o contexto.

Mudar a linguagem faz parte da ação de mudar o mundo (FREIRE, 2013b), e a educação estética em arte é importante neste processo. Para Paulo Freire, tanto a leitura da palavra como do mundo são direitos subjetivos do ser humano, sendo através dela que nos humanizamos. Parto desta ideia para sugerir que a leitura da imagem também nos humaniza e é um direito. Há imagens que denunciam, que gritam, que representam visões de mundo que garantem o direito à insurgência (PASSOS, 2010). Sobre o mesmo mundo, há inúmeras interpretações e estas trazem abertura para pensarmos para além da visão unidimensional ocidental.

As imagens que anunciam memórias e visões alternativas à cultura dominante, trazem um sentido contra hegemônico que denuncia a situação opressora e abre possibilidades para se trabalhar com as contravisualidades produzidas desde a exterioridade. Quando dialogadas com processos de criação, desvelam tensões que colocam em questão a leitura dos opressores sobre o mundo, questionando o fatalismo com o qual fomos ensinados a cultivar e conviver.

Haverá um dia em que poderemos compartilhar um mundo mais justo e humanizado. Talvez o paternalismo e o falso assistencialismo sejam superados e no lugar deles se criem caminhos para compartilharmos esperançosamente e amorosamente a vida. A arte poderá ser vista como um direito de toda a existência humana e não como um mero produto. Nesse processo, pode ser que haja união entre os seres, saberes e sentires, quem sabe as pessoas até entendam que

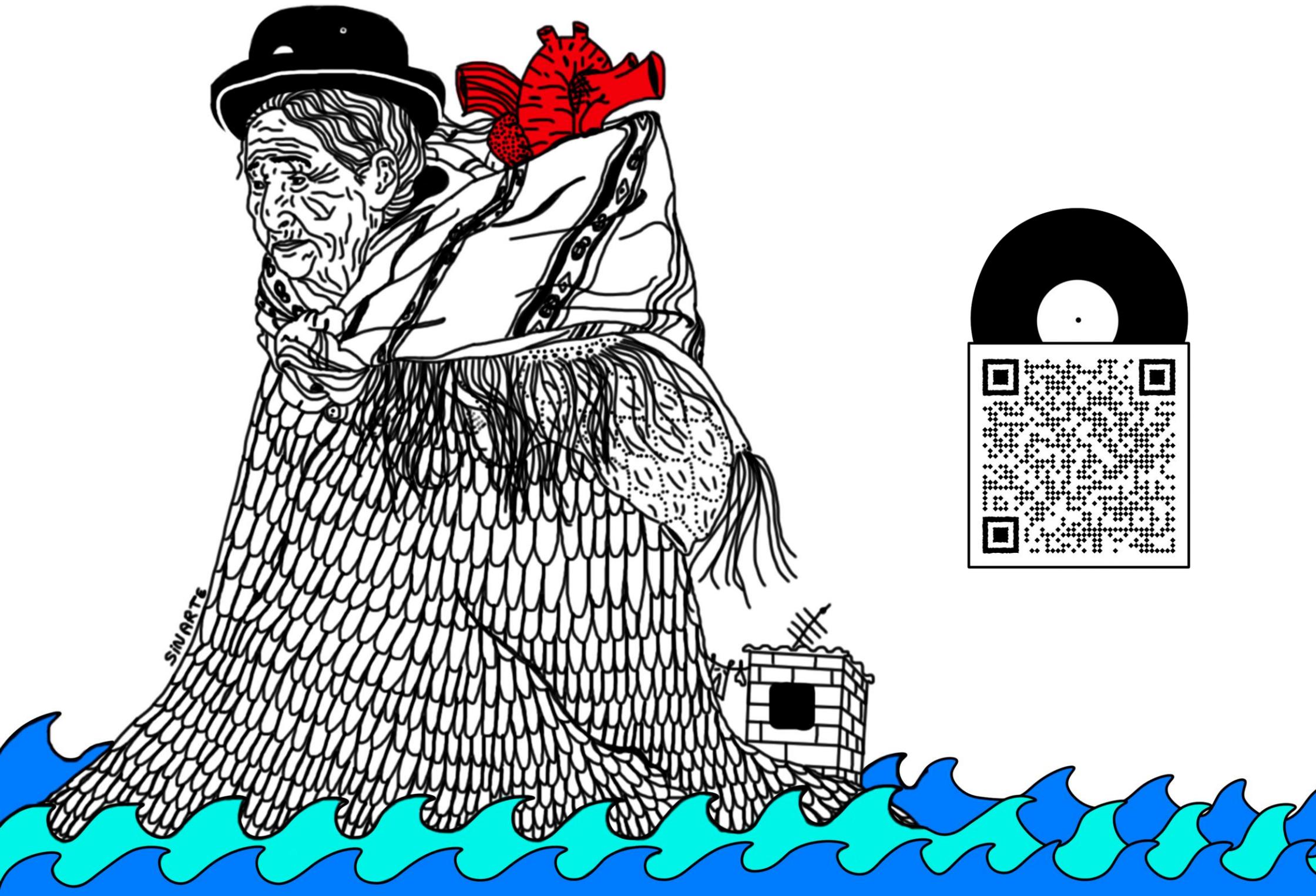


Arte é fazer parte, e não ser dono.

Através da linguagem artística, venho tentando denunciar a situação opressora e compartilhar reflexões sobre as contradições que constituem as experiências em Abya Yala. Denunciando e anunciando o horizonte da libertação, talvez o bem viver se torne realidade concreta. Soa utópico, mas a utopia é um dos fatores que nos movem a enfrentar o contexto atual, já apontava o pensamento freiriano.

A utopia é como a luz de um farol que guia a existência humana e estamos navegando em um mesmo barco, aprendendo como colocá-lo em movimento. Assim como considero que a educação estética em arte é contínua, esta dissertação é também um processo que está apenas começando, é uma das ramificações de um rizoma. Criando-a, aprendo que não há anúncio sem denúncia, então:

Que as nossas pesquisas sejam um grito!



Referências

- ABREU, C. L. de; ÁLVAREZ, J. S. O.; MONTELES, N. J. S. O que podemos aprender das contravisuaisidades? In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 28º, 2019, Cidade de Goiás. **Anais**. Goiás: ANPAP, 2019. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____ABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Os_pina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf>. Acesso em 10 out. 2022.
- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones: estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma. (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 83-112.
- AJACOPA, Teofilo Laime; MAMANI, Virginia Lucero; VINO, Mabel Arteada. **Paytani Arupirwa**: Diccionario bilingue. 1ª edição. La Paz: Plural Editores, 2020.
- ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. In: Alloa, Emmanuel (org). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera**: La nueva mestiza. Trad. de Carmen Valle Simón, Madrid: Capitán Swing, 2016.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. Trad. Édina de Marco. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, pp. 229-236, 2000.
- BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. Estética. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 69-87.
- BRAGA, Monica Mitchell de Moraes. Atravessamentos da educação da cultura visual na formação de professores em artes visuais. In: MIRANDA, Fernando; VICCI, Gonzalo; ARDANCHE, Melissa (Orgs.). **Educación y visualidade**: investigaciones pedagógicas em contextos hipervisuales. Montevideo: Udelar, 2017. p. 11-15.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BUGALHO, Henry. **Minha especialidade é matar**. Curitiba: Kotter Editorial, 2020.

CALEBRE, Lia. A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. **Extraprensa**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 7-21, jan./jun. 2020.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978. In: CÉSAIRE, Aimé. *Une tempête*. Paris: Editions du Seuil, 1969.

COLASANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. In: IRELAND, Timothy (Coord.). **O pequeno livro das grandes emoções**. Brasília: UNESCO, 2009.p. 53-57.

COSTA, L. P. da. **Grafite e pixação**: institucionalização e transgressão na cena contemporânea. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2007. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2007/COSTA,%20Luizan%20Pinheiro%20da.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2022.

CUNHA, Susana. Materiais visuais na pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: aprender, pesquisar, ensinar. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

DATAFÓRUM: Fake News e teorias da conspiração são propagadas por apoiadores de Bolsonaro. Revista Fórum, 22 nov. 2022. Tecnologia. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/ciencia-e-tecnologia/2022/11/22/dataforum-fake-news-teorias-da-conspirao-so-propagadas-por-apoiadores-de-bolsonaro-127629.html>>. Acesso em 20 dez. 2022.

DUSSEL, Henrique. Siete hipótesis para una estética de la liberación. **Praxis**: Revista de Filosofía N° 77. Enero/junio, 2018. p.1-37. ISSN: 1409–309X.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Cultura y la Liberación**: obras selectas II. Buenos Aires: Docencia, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.
- DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Enrique. **La pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.
- DUSSEL, Enrique. **A filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A criatividade no ensino de artes visuais**: da reprodução à inclusão. Curitiba: Appris, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2019.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GALEANO, Eduardo. **Memoria del fuego II**: las caras y las mascararas. Montevideo: Ediciones del Chanchito, 1990.

GARCIA CANCLINI, Nestor. Das utopias ao mercado. In: GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 2000. p. 31 – 66.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistêmicos do longo do século XVI. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril 2016, p. 25 a 50.

GROSGUÉL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Rio de Janeiro: **Revista Periferia**, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul/dez., 2009. Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428/2354>>. Acesso em 24 mai. 2022.

GRZINIC, Marina. [Estéticas] decoloniales como/en/a la frontera. In: GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas y opción decolonial**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. p. 115-127.

GUTIÉRREZ, Erick. Aportes para una enseñanza multilínea, intercultural, decolonial y pluriversal de nuestras historias. **Perspectivas**, UNERMB, año 8, n. 16, p. 115-124, julio, 2020.

HUME, David. Do padrão do gosto. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 91-113.

IABELBERG, Rosa; TRINDADE, Rafaela Gabani. Arte infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo. **ARS** (São Paulo), 2009, vol.7, no.14, p.86-97.

JELIN, Elizabeth. **La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 2002.

KANT, I. Crítica da faculdade do juízo (1724-1804). In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LARGO do Mercado ganha Esquina do Axé e Manifestações Populares. Prefeitura Municipal de Pelotas, 08 de janeiro de 2022. Disponível em: <<https://www.pelotas.com.br/noticia/largo-do-mercado-ganha-esquina-do-axe-e-manifestacoes-populares>>. Acesso em 22 dez. 2022.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**: um romance-ideia. São Paulo: Iluminuras, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIRA, Elizabeth. Trauma, duelo, reparación y memoria. **Revista de Estudios Sociales**, Colombia, n. 36, agosto, 2010, pp. 14-28.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2009.

LUGAR In. Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, s/d. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=lugar>>. Acesso em: 19 out. 2022.

LUGAR In. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Disponível em: <<https://dle.rae.es/lugar>>. Acesso em: 20 out. 2022.

MAKARAN, Gaya; GAUSSENS, Pierre. Autopsia de una impostura intelectual. In. MAKARAN, Gaya; GAUSSENS, Pierre (Orgs.) **Piel branca, máscaras negras**. Crítica de la razón decolonial. México: Bajo Tierra Ediciones, 2020. p. 9-44.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

MCLAREN, Peter; SILVA, Tomaz Tadeu. Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 35-

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 121-140.

MERLINSKY, M. G.; SERAFINI, P. **Arte y ecología política**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, nº 1, p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera**: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-1014) Barcelona: CIDOB, 2015.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 8, p. 243-281, enero-junio 2008. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>>. Acesso em 30 dez. 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOLINARI, Eduardo. El manto tóxico. In. MERLINSKY, M. G.; SERAFINI, P. **Arte y ecología política**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 43-57.

OBRAS de arte destruídas são difíceis de recuperar, diz Planalto. O Povo, 09 jan. 2023. Notícias. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/vidaarte/2023/01/09/obras-de-arte-destruidas-sao-dificeis-de-recuperar-diz-planalto.html>>. Acesso em 20 dez. 2022.

OBRAS de Adriana Varejão dialogam com a violência do passado colonial em Salvador. Arte Brasileiros, 17 de abril de 2019. Disponível em <<https://artebrasileiros.com.br/arte/exposicoes/obras-de-adriana-varejao-dialogam-com-a-violencia-do-passado-colonial-em-salvador/>>. Acesso em 02 mai. 2023.

OLIVEIRA, Mari. **A América Alegorizada**: Imagens e Visões do Novo mundo na iconografia européia dos séculos XVI – XVIII. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

O Palhaço. Direção: Selton Mello. Produção: Vania Catani e Bananeira Filmes. [S.I.]: Globo Filmes, 2011. (90 min).

OSBORNE, Haroldo. A crítica do juízo de Kant. In: _____. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1968. p.155-177.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura do silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

PALERMO, Zulma. El arte latinoamericano en la encrucijada descolonial. In: PALERMO, Zulma (Comp.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

PASSOS, Luiz Augusto. Leitura do mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

PAULINO, Rosana. Rosana Paulino. Disponível em: <<https://rosanapaulino.com.br/>>. Acesso em 03 mai. 2023.

PEREIRA, D. A. Escritas de si – sobre alteridades e mediações. **Revista de Literatura, História e Memória**, Unioeste, Cascavel, v. 14, n. 23, p. 43-57, 2018.

PLATÃO. Livro III de A República. Tradução de Carlos Alberto Nunes. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.14-28.

PLOTINO. Sobre o belo [Enéada I,6]. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p.47-58.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Entre América e Abya Yala: tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Paraná, Editora UFPR, n. 20, p. 25-30, jul./dez., 2009. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>>. Acesso em 20 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. S. Paulo: Cortez Ed. **Epistemologias do Sul**, 2010.

QUIJANO, Aníbal. “Bien Vivir” para redistribuir el poder: los pueblos indígenas y su propuesta alternativa en tiempos de dominación global. **Revista Saberes Yachaykuna**, Ecuador, p. 47-63, 2010.

REDIN, Marita Martins. Estética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 193-195.

RICHARD, Nelly. **Fracturas de la memoria: arte y pensamiento crítico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

RIGOT-MÜLLER, Bertrand. Um olhar francês sobre o Brasil. **Educação em linha**, Rio de Janeiro, n.5, p.17-20, jul-set. 2008.

RIVERA-CUSICÁNQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: miradas ch'ixi desde la historia andina**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

RODRIGUES, Nelson. Complexo de vira-latas. In: RODRIGUES, Nelson. **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 51-52.

SANTOS MOURA, E. J. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. Porto Alegre: **Revista GEARTE**, v. 6, n. 2, p. 313-325, mai./ago., 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905/53216>>. Acesso em 22 mai. 2022.

SCHLENKER, Alex. Rumo a uma memória decolonial: breves apontamentos para indagar sobre o acontecimento por trás do acontecimento fotográfico. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, p. 74-92, v. 3, n. 1, 2019.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, vol. 7, n. 2, maio-agosto, p. 196-215, 2014.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Las ideas estéticas de Marx**. Biblioteca Era: México, 1965.

VÁZQUEZ MELKEN, Rolando. Colonialidade y relacionalidad. In: QUINTERO, Pablo; BORSANI, María Eugenia (Orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidade Nacional del Comahue, 2014. P. 173-196.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VISCARDI, Janaisa Martins. Fake News, verdade e mentira sobre a ótica de Jair Bolsonaro no twitter. **Trab. Lingu. Aplic.**, Campinas, n. 59, mai/ago., p. 1134-1157, 2020.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, M. R. S.; SANTOS, L. C (Orgs.). **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 93-120.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. In: WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos
I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1979.

XAVIER, R. **Introdução à história do ensino das artes visuais no Brasil + acessibilidade. Curso UNO, Artes Visuais + Educação + Acessibilidade + Decolonialismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. (Apostila).

ZIMMERMANN, Roque. **América Latina – O Não-Ser: uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.