



**CORPO-POLÍTICA DA BIOGEOGRAFIA contra até a corpo da
*Biopolítica*¹**

**CUERPO-POLÍTICA DE LA BIOGEOGRAFÍA contra incluso el cuerpo de
la *Biopolítica***

**BODY-POLITICS OF BIOGEOGRAPHY versus even the body of
*Biopolitics***

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

Resumo: Este artigo tem como objetivo estabelecer um diálogo epistêmico sobre os corpos contemporâneos, tomando desses nas academias – escolas e universidades –, a partir de políticas de corpo e do corpo *em* política no ensino de Arte preferencialmente. Especificamente, o corpo será abordado pela ótica da prevalescência da matriz colonial de poder, ainda na contemporaneidade, contemplada pela colonialidade do poder, por meio da manutenção das abordagens disciplinares dos Estudos de Áreas: tanto das Humanidades como das Humanas. Tal diálogo epistemológico, de abordagem bibliográfica crítico *biogeográfica* fronteiriça, por conseguinte descolonial, evidenciará

¹ Este trabalho está vinculado a um Projeto de Pesquisa maior em desenvolvimento como Estágio de Pós-doutoramento cadastrado na PROPP/UFMS, intitulado “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Frontera**: “Paisagens”, Silêncios e Apagamentos em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”, e ao Grupo de Pesquisa **NAV(r)E** – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – CNPq/UEMS. Ambos estão vinculados ao Projeto de Pesquisa cadastrado na PROPP/UEMS intitulado “**Arte e Cultura na Frontera**: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”.

² Marcos Antônio Bessa-Oliveira é professor da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Artes Cênicas, Dança e Teatro e no PROFEDUC. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (UEMS/CNPq); é membro dos Grupos de Pesquisa NECC e do Grupo de Pesquisa Estudos Visuais (UNICAMP/CNPq). ORCID iD – <http://orcid.org/0000-0002-4783-7903>. Email: marcosbessa2001@gmail.com.

que a grande maioria das reflexões sobre o corpo contemporâneo na academia ainda estão ancoradas na noção de corpo *di-vi-di-do* entre razão e emoção ou, no máximo, naquele corpo estudado/adestrado pela ótica da política como poder de dominação e não do corpo da diferença *em* política como condição de sobre-vida. A fim de fazer evidenciar que o corpo na educação, mas também nas artes e nas culturas não deve ser um corpo que obedece, estas discussões exemplificarão possibilidades pedagógicas na Arte que levem o corpo estranho – aquele corpo que não tem repouso no sistema de saber cartesiano – a reconhecer-se para além do corpo da *biopolítica*, mas como corpo *em* política.

Palavra-chave: *Corpo-política*; Crítica Biogeográfica Fronteira; Artes.

Resumen: Este artículo pretende establecer un diálogo epistémico sobre los cuerpos contemporáneos, partiendo de éstos en las academias -escuelas y universidades-, de la cuerpo-política y del cuerpo en la política en la enseñanza del Arte preferentemente. Específicamente, el cuerpo será abordado desde el punto de vista de la prevalencia de la matriz colonial del poder, aún en la contemporaneidad, contemplada por la colonialidad del poder, a través del mantenimiento de los enfoques disciplinarios de los Estudios de Área: de las Humanidades como de las *Humanas*. Ese diálogo epistemológico, de enfoque crítico biogeográfico fronterizo, por tanto decolonial, mostrará que la gran mayoría de las reflexiones sobre el cuerpo contemporáneo en la academia siguen ancladas en la noción de cuerpo *di-vi-di-do* entre la razón y la emoción o, a lo sumo, en ese cuerpo estudiado/admirado por la óptica de la política como poder de dominación y no el cuerpo de la diferencia en la política como condición de *sobre-vida*. Para hacer evidente que el cuerpo en la educación, pero también en las artes y las culturas no debe ser un cuerpo que obedece, estas discusiones ejemplificarán las posibilidades pedagógicas en el Arte que llevan al cuerpo extraño - ese cuerpo que no tiene descanso en el sistema de conocimiento cartesiano - a reconocerse más allá del cuerpo de la biopolítica, sino como un cuerpo en la política.

Palabras clave: Cuerpo-política; Crítica biogeográfica fronteriza; Artes.

Abstract: This article aims to establish an epistemic dialogue about contemporary bodies, taking from these in the academies - schools and universities -, from body-politics and the body in politics in Art teaching preferably. Specifically, the body will be approached from the standpoint of the prevalence of the colonial matrix of power, still in contemporaneity, contemplated by the coloniality of power, through the maintenance of the disciplinary approaches of Area Studies: of the Humanities as of the *Humanas*. Such epistemological dialogue, of a critical biogeographical border approach, therefore decolonial, will show that the vast majority of reflections on the contemporary body in the academy are still anchored in the notion of the body *di-vi-di-do* between reason and emotion or, at most, in that body studied/admired by the optics of politics as a power of domination and not the body of difference in politics as a condition of over-life. In order to make it evident that the body in education, but also in arts and cultures should not be a body that obeys, these discussions will

exemplify pedagogical possibilities in Art that lead the strange body - that body that has no rest in the Cartesian knowledge system - to recognize itself beyond the body of biopolitics, but as a body in politics.

Keyword: Body-politics; Border Biogeographical Criticism; Arts.

CORPO EM POLÍTICA – corpo das suas razões de Ser

Dedico este trabalho a todos e todas Nav(r)enses que passaram, permanecem e virão a fazer parte do Grupo. Sem as pesquisas deles e delas as minhas hoje não seriam possíveis.

“Começemos por lembrar que a modernidade/colonialidade/descolonialidade são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro. Contrariamente ao sistema de crenças sobre o qual se assenta a epistemologia da civilização ocidental (desde Platão a Wittgenstein, que a pôs em dúvida na mesma história do ocidente) no qual cada palavra de-nota uma coisa e que tem dado tanto o que falar desde a filosofia analítica até a arqueologia do saber, o que temos aqui é algo distinto: não uma palavra que denota uma coisa senão uma tríade que nomeia um **conjunto complexo de relações de poder.**” (MIGNOLO, 2017, p. 13; grifos meus)

Chega-me a ser assustadora a ideia de que por tanto tempo temos em manutenção a supressão de diferentes culturas em detrimento de apenas uma mitologia. Oras, assustando-nos ou não, o fato é que a verdade seja dita: nós, definidos como latino-americanos, fomos empurrados, desde os processos de colonização, desfiladeiro abaixo na crença também de que fomos todos “descobertos” para emergência de nossos corpos. É certo, igualmente, que o *conceito verdadeiro de civilização*, com o advento das colonizações do Continente, fez-nos acreditar que arte, cultura e conhecimentos, do mesmo modo corpos, razão e emoção, estão nas mesmas certezas postas por aqueles civilizadores empenhados em salvar os mundos dos (nós) chamados bárbaros. Logo, continuamos atraídos, desfiladeiro abaixo, pelas certezas de que um dia seremos corpos de razão e emoção se-parados, e que teremos arte, cultura e conhecimentos *de-notados* pelas verdades de europeus e/ou de estadunidenses. Mas, como não ressalto aqui a ideia de acreditarmos nas verdades desses estrangeiros, para nós latino-americanos percebermo-nos como corpos de suas razões, essas não consideradas nas lógicas dos colonizadores, é prioridade para nossas diferenças coloniais des-prezadas.

A questão que vai delinear as argumentações deste trabalho está posta em fazer suscitar um corpo *em* política (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2009) da para além da *biopolítica* foucaultiana (1976), valendo-me do que chamarei como “trajetórias pedagógicas” – como uma argumentação teórica *outra* – para o ensino de Arte.³ Quero com as argumentações epistemológicas, a partir de uma articulação teórico-bibliográfica crítica *biogeográfica* fronteiriça descolonial, evidenciar que as políticas de ensino (lê-se educação) do Estado-Nação ou das Corporações (nacionais e internacionais), quase sempre implementadas pelos professores, ambos cheios de boas vontades (Estado Nação, Corporações e até professores), ainda na contemporaneidade, continuam usando do poder para adestrar corpos estranhos.⁴ Corpos que não se enquadram aos sistemas da eficiência que visam trabalho e consumo como modos de vida em contraposição à ideia de que um corpo estranho

³ As trajetórias pedagógicas como epistemologia no Ensino de Arte estão sendo desenvolvidas pelo mestrando Juliano Ribeiro de Faria na sua pesquisa vinculada ao PROFEDUC – Programa de Mestrado Profissional em Educação da UEMS – 2021/2022.

⁴ Três questões já devem ficar bastante evidentes desde aqui: a primeira é que o que chamamos de *trajetórias* não tem nenhum sentido de metodologia ou método com percurso definido. Também trajetória não deve ser interpretada ao pé da letra, pois não pretendemos argumentar que exista uma trajetória específica para ensinar corpos, mas que pensamos em trajetórias como possibilidades de melhor trocar conhecimentos com os estudantes nas aulas de Arte (esses, sempre corpos da diferença exteriorizados a tudo). Em segundo lugar, quero deixar muito claro aqui que essas trajetórias também não serão descritas como “caminhos” prático-didáticos e metodológicos – que “deram certo” – a fim de ilustrar experiências como possíveis métodos a serem praticados/aplicados por outros professores. Portanto, estamos evidenciando trajetórias como “caminhos” que devem ser pensados a partir de experiências que gerem epistemologias *outras*. Por último, este texto não propõe teorização “decolonial”, “pós-colonial” ou de “boa intenção” acerca dos sujeitos desconsiderados pelo saber moderno. O inferno está cheio de gente que delas propuseram, ancorados no pensamento moderno disciplinar – através dos Estudos de Áreas teóricas, metodológicos e didáticos –, lugares de exclusão, morte, genocídios, entre outros, aos corpos estranhos silenciados (professores e estudantes) que não se enquadraram nos padrões disciplinares modernos. Portanto, não adianta esperar descrição analítica e metodológica das trajetórias epistêmicas que se seguem. Descolonizar não é teorizar! Assim, sobre método, modelos, padrões, metodologias, teorizações sugiro que continuem a basear-se nos manuais acadêmicos disciplinares. Lá estão cheios deles! Por fim, aproveitando aqui de um pensamento de Walter Mignolo, a única maneira de pensarmos e escrevermos, mas também de discutirmos corpo, política, direito, educação, cultura e democracia, igual ao conhecimento, é descolonizando o pensamento (a consciência), pois é “o que significa pensar politicamente em termos e projeto de descolonização” (2008, p. 290), logo, ainda ressalta o autor, “todas as outras formas de pensar [...] e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam permanecer na razão imperial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

em política encontra-ser: sua morada do *ser, sentir, saber e fazer* ainda que repudiado. Logo, minha questão está em abordar as problemáticas que, em torno das políticas da educação e do corpo, enquanto organismos para atuação, estão ainda em desenvolvimento na América Latina, por exemplo, desde a “descoberta” do continente no século XVI. (Ou como vai dizer Dussel, desde de o nosso encobrimento). Políticas que, muitas vezes, não contemplam os diferentes ou são ineficientes. Principalmente porque a educação instituída no século XIX no Brasil tomou da construção daquele corpo moderno a partir de políticas de/com distinção entre razão e emoção: um corpo *di-vi-di-do*. Um corpo, por exemplo, na arte, repartido entre imperativos que no máximo permitem a ele copiar re-lendo.

Minhas discussões partem das práticas no ensino de Arte na educação básica e no ensino superior por duas questões lógicas: uma, porque apesar de ocupar o lugar universitário, professor de universidade pública, leciono em cursos de licenciaturas na graduação e no mestrado profissional para professores da Educação Básica. Logo, tenho um lugar de professor para diferentes futuros professores na disciplina de Arte e o outro na educação superior nível de pós-graduação: em ambos atuando como professor da Cadeira de Artes Visuais como pesquisador-orientador de graduandos/das e de mestrandos/as em um curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação.⁵ A outra questão está exatamente no assunto em discussão: o corpo. Este, tanto na educação básica como na educação superior, igualmente nos Cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro, bem como nas Artes Visuais ou na Educação como concepção de formação e trabalho, enquanto performance profissional, é um corpo que tem perturbações políticas – poder *em política* ou políticas *de poderes* – que (de)limitam a atuação dos estudantes e professores, como sujeitos atuantes independentes, diante das imposições estabelecidas pelo sistema educacional ainda colonial brasileiro.

Como minhas discussões não querem privilegiar saberes disciplinares como única forma de abordagem, ainda que considerando minha atuação de *trans-formação* (DUSSEL, 1977) para escola ou na universidade em cursos de Humanas, opto por articular as questões a partir de saberes epistêmicos que privilegiam o *locus enunciativo* e as *experivivências biogeográficas* (BESSA-OLIVEIRA, 2018a) que emergem das práticas/narrativas em/com Arte para a construção de

⁵ Além de professor da disciplina de Artes Visuais, sou também professor de Teoria e História da Arte I e II, Arte Educação e da disciplina de Arte e Cultura Regional nos quatros anos dos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

conhecimentos.⁶ Nomino por Estudos de Culturas como episteme *biogeográfica* fronteiriça (BESSA-OLIVEIRA, 2019, 2018b; 2018c) tal concepção de abordagem epistemológica nestas reflexões. De certo modo, ao não optar por saber disciplinar específico, mesmo das Artes, minha Área de atuação, acabo por melhor compreender esses corpos *em* política que estão emergindo em lugares da exterioridade porque privilegio, de certa forma, uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010) que quer as questões por um diálogo de saberes não disciplinares das diferentes culturas. Faço esta opção por entender que os Estudos de Áreas, como se estabeleceram as disciplinas nas academias, por mais que se ocupem de uma lógica transdisciplinar, como ressaltado por Boaventura de Sousa Santos, ainda estão articulando seus saberes das coerências disciplinares que foram também constituídas; primeiro, na noção do corpo tomado em separado das suas ações de emoção e de razão, segundo porque se estabeleceram como estudos *sobre* corpos diferentes.

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

Dos saberes de áreas, ou saberes disciplinares, como autoritariamente edificaram e se consagraram as academias modernas, não fizeram outra coisa, nos lugares à margem do saber moderno, senão repetir a velha *doxa* de que o melhor está fora ou está no Outro que é o Mesmo. O primeiro tem que estar circunscrito na categoria geohistórica – antiguidade (Europa dos séculos XIV, XV e XVI e Estadunidense dos séculos XIX e XX) – que especifica lugares e histórias particulares como “globais” e, na segunda questão, porque está posta como o Grande Outro, aqueles que são as mesmas pessoas com histórias antigas – Greco-romanos – e geografias situadas ao Norte sobre nós no Mapa *Mundi* global

⁶ Ao privilegiar meu *lócus enunciativo* e as minhas *experivivências biogeográficas* no trabalho docente evidencio a impossibilidade dessas “trajetórias” tornarem-se métodos descritivos e aplicáveis em contextos, experiências e vivências diferentes. Logo, comprova-se aí a ideia de trajetórias como epistemes.

elaborado pelo sistema de colonização.⁷ Haja vista que assim, pela coerência de que o mundo é visto apenas por ordem de história antiga, geografia específica ou em um Corpo perfeito, os muitos sujeitos, lugares e conhecimentos tornam-se impedidos de se verem enquanto sujeitos com corpo e história, pois são sempre o “outro”. Logo, a alternativa torna-se pensar-se *a partir da* fronteira, nunca *sobre* como sempre o fizeram europeus e estadunidenses sobre o resto do planeta.

Outra questão que impera da manutenção do juízo triunfante do saber moderno nos Estudos de Áreas na contemporaneidade é à *força de lei* da língua ou da linguagem, “[...] porque me colocam uma espécie de obrigação ou uma condição imposta por uma espécie de força simbólica, ou de lei, numa situação que não controlo” (DERRIDA, 2010, p. 5), e igualmente do discurso de direito proferido por força igual de determinadas línguas: “se ao menos desejo fazer-me ouvir, preciso falar na língua de vocês, devo fazê-lo, tenho de fazê-lo” (DERRIDA, 2010, p. 6). Quer dizer, estabeleceu-se com a hegemonia do saber moderno que as línguas ocidentais “(nas seis línguas da modernidade europeia – inglês, francês e alemão após o Iluminismo; e italiano, espanhol e português durante o Renascimento)” (MIGNOLO, 2008, p. 289) estavam definidas como a única verdade e forma de narrativa possível de estabelecimento do que era arte, cultura e conhecimentos, por conseguinte de corpos, políticas, direitos e democracia aos demais. Neste sentido, é imperante dizer que os estudos disciplinares, que comumente estão ancorados nessas mesmas verdades modernas (histórica, geográfica e linguística), quase na totalidade persistentes na contemporaneidade, insistem em situar os corpos estranhos que privilegio, aquém do lugar de produtor de arte, cultura e conhecimentos *em* política.

Assim, meus apontamentos se colocam como contradiscursos de “razão” *biogeográfico-fronteiriça* descolonial aos saberes de áreas disciplinares de razões modernas que optaram em continuar “castigando” os *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1987), aqueles considerados dominados pela opção do agente dominante de

⁷ Como também argumenta Walter Mignolo (2017), o “outro” é também mais uma categoria de invenção de *conceito verdadeiro de civilização* europeia. O “outro”, nesta construção *ontológica* moderna, não existe. É, como ainda ressalta Mignolo, uma *invenção discursiva* que construiu uma imagem, vamos dizer assim, de algo (objeto) que fica fora de si, do sujeito dono dessa construção conceitual de verdade discursiva. Logo, o “outro” ocupa o lugar (corpo) da exterioridade aos discursos hegemônicos, que definem aqueles que ocuparão esse lugar da exclusão, e, igualmente, é lugar de ex-posição do sujeito da diferença colonial que não é o Mesmo.

educação do corpo. Ou seja, estudantes e professores ainda são tomados/domados como corpos que “sofrem” com políticas *de* corpos engessados no ensino de Arte, por exemplo, ao contrário das possibilidades de poderem-*ser* corpos *em* política nas escolas. Forçados a dançar bem, a desenhar perfeitamente, os corpos são contidos nas escolas, já que são enquadrados aos currículos acadêmicos disciplinares estabelecidos pelas regras, leis e poderes, em instituições estatais e privadas, que estabelecem que os indivíduos devam aprender em função da atenção ao mercado de trabalho para o consumo, como única forma de continuar a sobreviver em sociedade. O poder consentido, neste sentido, ainda que se pensarmos na *biopolítica* foucaultiana, não alcançou os corpos que estão à margem do pensamento moderno europeu, poder também em sobrevivência na contemporaneidade por meio da colonialidade do poder: os corpos que são hoje os que ocupam a exterioridade tendo em vista o pensamento descolonial de emergência terceiro-mundista. Pois, esse corpo, ainda “outro”, em muitos casos, é aceito *sob* o

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

A colonialidade histórica se mantém na contemporaneidade, quase que prioritariamente, porque as diferenças coloniais não são consideradas para estabelecimento das políticas que deveriam ancorar o direito e a democracia aos indivíduos: sendo para os semelhantes ou para os das diferenças. A “Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Assim, minhas proposições de uma corpo-política além da biopolítica levam em consideração que as diferenças culturais não são consideradas no ensino, por exemplo, que adota agora da proposta

mais recente como a Base que homogeneiza os acessos aos conhecimentos (BNCC, 2017), permitindo-nos recordar, então, que sequer uma defesa das diferenças coloniais serão um dia argumentos lembrados.⁸ Aproveito também desse ponto de reflexão porque as diferenças culturais, quando ressaltadas nos currículos, lembremos-nos dessas distinções como corpos sob poderes, são abordadas pela lógica da interculturalidade, quando muito, através da multiculturalidade, mas por meio de uma relação disciplinar comparatista próxima à discussão de *transdisciplinaridade disciplinar* universitária de Boaventura de Sousa Santos. Portanto, ao priorizar as diferenças coloniais como lugar de estabelecimento da epistemologia descolonial que empreendo, episteme *biogeográfica* fronteira, pois emerge de dentro das fronteiras, evidencia-se que aquelas abordagens (Estudos de Áreas – inter, multi ou transdisciplinares) escancaram a presença da colonialidade do poder que, sustentada pela desconsideração das diferenças coloniais, faz-se presente ainda no contexto político corpóreo e educacional contemporâneo brasileiros.⁹

De certo, então, minha proposição está em argumentar/expor, como ressaltou a passagem de Walter Mignolo, por trajetórias como advertência da corpo-política (igualmente a corpo *em* política) no ensino de Arte, da ainda exploração dos corpos

⁸ A questão acerca da homogeneização dos acessos aos conhecimentos, promovida pela BNCC, afiança-se na leitura do texto que garante, cheio de boas intenções, o “direito” igual aos diferentes estudantes, professores, conteúdos e escolas – esses em distintas situações *bio-geo-gráficas*. Entretanto, o texto não ressalta que o acesso igual depende da condição financeira que essas diferenças têm e menos ainda lembra que os estudantes, professores, conteúdos e escolas públicas têm um déficit de acesso enorme em relação aos mesmos termos das instituições privadas. Logo, para mim fica evidente que as diferenças serão mantenedoras da verticalização dos acessos aos conhecimentos por meio da homogeneização proposta pela BNCC. Por exemplo, uma escola do Norte, em relação a uma escola no Sudeste brasileiro, não consegue dar o mesmo acesso aos seus estudantes a ambientes expositivos com obras artísticas iguais. Igualmente é impossível dizer que haverá equidade de acessos estruturais em escolas situadas no Sul e no Nordeste brasileiros.

⁹ Os currículos escolares e universitários abordam, na grande maioria das vezes, as culturas das diferenças – indígena, afro-brasileiros, o feminino, crenças religiosas não-cristãs, culturas orientais, línguas não-ocidentais, entre muitas outras diferenças não-hegemônicas –, pelos estudos das inter-relações interculturais, multiculturais ou transdisciplinares, a partir de datas específicas dessas, ou comparando às produções (arte, cultura e conhecimentos) das culturas europeia e/ou estadunidense. Do mesmo modo, esses estudos curriculares das culturas das diferenças, a partir das áreas disciplinares, dão-se trazendo sempre o saber disciplinar de cada área do conhecimento específico. Quer dizer, mesmo que supostamente interpretemos na academia atual abordagens multidisciplinares, a prática docente ainda é geralmente disciplinar: de Estudos de Áreas específicas.

por meio das políticas de Estado, porque o corpo *em* política não dociliza corpos que a biopolítica *acomodou* adaptando-os em seios da pátria mãe moderna com a sensação de que eram autodomináveis porque aprendiam. Primeiro porque minha ideia de corpo-política quer advertir, a partir da necessidade de construir trajetórias pedagógicas como contramétodos, que o corpo, em segundo lugar, não precisa ser aceito para ter autocontrole e que não deve-ser disciplinado. Assim, o corpo *em* política é-sendo-fazendo-sabendo-o-que-faz! Tal questão para mim não é uma pura crítica ou desmerecimento às argumentações da biopolítica foucaultiana. Mas estou pensando na proposição de “diálogos em torno da biopolítica foucaultiana” evidenciando e, através da condição e argumentações descoloniais, que o autor filósofo-francês, por uma questão lógica, estaria impossibilitado de considerar (temporal, linguística e geograficamente falando), mas também pela condição de colonialidade que não vestia seu corpo, “cruzando temas” do corpo e da educação, arte, cultura e conhecimentos – modernos, pós-modernos e contemporâneos e até *altermodernos*¹⁰ (internos ou de exterioridades ao pensamento moderno) – para demonstrar perspectivas pedagógicas *outras* que apenas um pensamento de fronteira pode contemplar: corpos da exterioridade *em* política que vivem a colonialidade.

Logo, discutindo corpo, educação, arte e cultura a partir desta questão como argumentação *outra*, o exercício maior da abordagem descolonial fronteira aqui

154

¹⁰ O conceito crítico de estética *altermoderna* (em espanhol) de Walter Mignolo, na minha tradução livre, aproxima-se do conceito de *Hipermodernidade* amplamente usado por alguns críticos, artistas e historiadores da arte para ilustrarem um suposto momento histórico *posteriori* à modernidade pós-clássica europeia (o Pós-moderno). Mas todos esses ainda se estabelecem na atualidade mantendo a ideia de cronologia temporal defendida pelo pensamento hegemônico europeu. Portanto, para efeito do que espero que seja compreendido a partir desta discussão, mantenho o termo “não traduzido” assim como se encontra na publicação de Walter Mignolo da qual faço referência. (MIGNOLO, 2015, p. 437). Argumenta o autor sobre a questão: “Todas essas são variações dentro de uma mesma partitura: a estética moderna, invenção europeia do século XVIII, um discurso que colonizou a *aesthesis*, o sentimento, as sensações e as regulou nos princípios do belo e do sublime. Assim, a estética moderna, pós-moderna e altermoderna são a metade da história, embora pretenda ser universal e global. A outra metade é a resposta que vem de 80% do mundo não europeu cujas expressões culturais foram reduzidas a folclore, música popular, literatura popular, artesanato, nativismo, etc., [que são] reguladas e controladas pela decisão europeia sobre o que deveria ser considerado belo e como fazê-lo. Por essa razão, a estética descolonial (isto é, o discurso descolonial do discurso moderno-filosófico) não surgiu na Europa, mas no Terceiro Mundo.” (MIGNOLO, 2015, p. 437).

em exposição é o de fazer-estar-sendo! Ou seja, se por um lado a biopolítica faz observar a possibilidade dos corpos marginalizados, no contexto pós-moderno, perceberem-se controlados pelos *mecanismos de controle e das regulações estatais*; pelo prisma da corpo-política minha questão está em fazer emergir a consciência desses corpos com autocontrole em condição de con-viver-sendo. Pois, da minha lógica, o poder se institui a partir da manutenção das categorias de classe, raça e gênero – modernos – apoiadas pela cristandade-europeia, ainda na contemporaneidade, graças à colonialidade do poder também de línguas determinadas, todas ressaltadas pelos saberes disciplinares que insistem em estabelecimentos de métodos investigativos, por exemplo, para compreender o corpo/outro. Portanto, faz-se imperar uma razão moderna investigativo-analítico-metodológica em detrimento de uma legitimação das diferenças coloniais como padrão de descontrole/desordem/desobediência daquele modelo hegemônico. De certo,

Se trago essa discussão acerca da razão outra na pesquisa acadêmica hoje, é por que, depois de observado todos os textos que compõem este livro, constatei tratar-se, na verdade, de uma prática outra que está sendo posta em execução, por meio da reflexão de base pós-colonial, ou pós-ocidental, ou simplesmente fronteiriça, como prefiro. E uma razão de base subalterna, ou fronteiriça, não passa, *grosso modo*, de uma prática, uma teorização, um exercício teórico-crítico por meio do qual tanto a teoria quanto a crítica empregadas devem engendrar, por mais contraditório que possa parecer, a própria prática posta em execução no ato de pensar. (NOLASCO, 2019, p. 2)

155

Há aqui, a partir do sinalizado por Edgar Nolasco, uma questão que está posta para além do método. Pois aquele sistema de crítica universal, empreendido pelo modelo cientificista de arcabouço estrutural para analisar o objeto, não tem outra reflexão teórica em sua formulação mais avançada e ampliada do que o padrão moderno-disciplinar que foi alargado em áreas do conhecimento.¹¹ Basta empregá-la (a estrutura), a partir da lógica cartesiana do ser ou não ser, é ou não é determinada coisa, para o método desqualificar as diferenças culturais ou coloniais em detrimento ao modelo (de raça, classe ou gênero) metodológico padronizado. Logo,

¹¹ Este alargamento resumi-se, no máximo, à ideia disciplinada com que cada disciplina ou área do conhecimento conseguem contemplar. Quer dizer, não extrapolam ao observado diagnosticamente requisitado por suas discipliniedades, o olhar do especialista que busca, por exemplo, reconhecer as proezas e recorrências de determinados atos em seus contextos específicos como se fossem situações estáticas. O que estou pleiteando com a corpo-política (MIGNOLO) e/ou as trajetórias inventadas (FARIA) por meio da observação das biogeografias (BESSA-OLIVEIRA) é muito além das disciplinas e da própria biopolítica como exotização ou permissividade, respectivamente.

a questão até aqui se sustenta em argumentar que as diferenças – todas – demandam especificidades/diversidades epistêmicas – crítica, metodológicas, pedagógicas e até artísticas, igualmente políticas e democráticas – por trajetórias específicas para serem contempladas enquanto práticas produtoras de arte, cultura ou como conhecimentos. E, do mesmo jeito, é possível dizer que esta questão, por conseguinte, está tratando das produções em arte, das culturas e dos conhecimentos que ainda hoje são desconsiderados (exteriorizados) pelo pensamento político hegemônico colonial moderno.

As biopolíticas latino-americanas, vamos dizer assim, que agora são tomadas por corpos *em* política, sempre foram inscritas à interioridade europeia e/ou estadunidense por uma razão moderna que se autossustenta como tradição, traição “desgraçando” muitos alguns outros nas suas particularidades. A colonialidade do poder atual ainda ancora-se naquela prerrogativa moderna de uma narrativa única como símbolo da nação. A fim de se manter como padrão universal/global de arte, cultura e conhecimentos, e do mesmo jeito de corpo na escola/universidade, a colonialidade faz imperar padrões desses a partir da educação que deforma. Assim, *ser-em-política* é incoerente com políticas *de* ser! Pois,

Nessa opção teórica, os conceitos teóricos não ancoram a reflexão almejada, mas antes, assim como o corpo do objeto de pesquisa, estão a serviço de uma teorização fronteira que, em quaisquer circunstâncias, está atravessada pelo *biolócus* (NOLASCO, 2017) do sujeito pesquisador (NOLASCO, 2019, p. 2).

156

Isto contempla a ideia anterior abordada à medida que situa o lugar como lócus enunciativo privilegiado *a partir* das suas diferenças em detrimento da predileção de lugar e/ou histórias e línguas específicas como o pensamento moderno sustentou. Uma sustentação da unicidade para exploração da pluriversidade dos muitos outros lugares, sujeitos e conhecimentos no passado e que, na contemporaneidade, tem a colonialidade do poder insistindo na reverberação daquela ideia primeira de exclusão de corpos estranhos ao sistema cartesiano de razão e emoção que divide e reverbera os estudos *sobre* os outros-nós.

Antes de mais, devo justificar [...] “A razão da pesquisa acadêmica”, especificamente no tocante à palavra “razão”. O sentido vai na contracorrente da razão ocidental que sustentou, por conseguinte, todo o pensamento moderno, isto é, o sistema colonial moderno. Advirto que também não se trata de uma mera desrazão, ou (des)razão, mas antes, e pelo contrário, simplesmente de uma razão outra. Aqui estou pensando, sobretudo, na razão pós-ocidental, ou razão subalterna [...]. (NOLASCO, 2019, p. 1)

O lócus enunciativo é ainda de fundamental observação para as argumentações do corpo *em* política, aos corpos da exterioridade, haja vista que a biopolítica, por exemplo, não teve tempo hábil de observar este “pormenor” (geopolítica) da questão que produziu poder ao corpo latino-americano. Os “pontos de origem e rotas de dispersão são conceitos-chaves (*sic*) para traçar a geopolítica do conhecimento/sensibilidade/crença, tanto como a corpo-política do conhecimento/sensibilidade/entendimento” (MIGNOLO, 2017, p. 16) que vão contra a *modernidade/colonialidade/descolonialidade* que é o conceito de verdade ocidental moderno (europeu geoistórico). Portanto, seria absurdamente impossível a biopolítica contemplar a totalidade do corpo latino-americano considerando a sua condição/situação triádica aqui já observada: tempo, geográfica e de língua, empurrados à exterioridade do/pelo projeto moderno europeu, que são, na verdade, indispensáveis para fazer emergir epistemes de fronteiras corpobiogeográficas. Do mesmo jeito, é possível dizer que a biopolítica estabeleceu na modernidade/pós-modernidade – lugar onde essa está melhor situada historicamente – a possibilidade de corpos estrangeiros do estar/pertencer em lugares alheios para onde os corpos migraram. Ilustra isso ainda a afirmativa de que “as bases históricas da modernidade, a pós-modernidade e a altermodernidade (onde [a] “biopolítica” tem o seu lugar) se encontram na Ilustração e na Revolução Francesa” (MIGNOLO, 2017, p. 14) em que o povo, empoderado, derruba o absolutismo. Mas, *ser*-poder, é emergência da corpo-política, que é diferente de *ser*-estar da biopolítica: quer dizer, é a *percepção bio-[geo]-gráfica do corpo do Terceiro Mundo* que minha opção epistêmica *biogeográfica* fronteiriça está evidenciando para que o corpo deixe de sobre-viver para poder conviver na atualidade com as diferenças.

CORPOS BIO-GEO-GRÁFICOS EM política de Ser

“[...] [*Biogeografias* são assim como] as categorias básicas da epistemologia fronteiriça: a percepção **bio-gráfica** do corpo [...] no **Terceiro Mundo**, fundando assim uma política do conhecimento que está arraigada assim como o corpo racializado [masculinizado, elitizado e cristão], nas **histórias locais** marcadas pela colonialidade. Ou seja, um pensamento que faz visível a geopolítica e corpo-política de todo pensamento que a teologia cristã e a egologia (e.g. cartesianismo) ocultam.” (MIGNOLO, 2017, p. 16; grifos meus)

Está ilustrada no título desta parte do texto a ideia da epistemologia *biogeográfica* que se ancora no *bios*-sujeito, no geo-espço, na grafia-narrativa –

pluriversais, terceiro-mundistas, bio-gráficas – como as categorias básicas para emergência da *epistemologia fronteira*. Não exclusivamente pela relação geográfica nossa (MS) com a fronteira como espaço físico, mas, na lógica descolonial, por ser este um pensamento epistemológico que emerge *a partir de* corpos que ocupam e sofrem a exterioridade do saber moderno: a fronteira como espaço de excluir para europeus e/ou estadunidenses que promoveram o distanciamento do que não presta; mas espaço de produção de arte, cultura e conhecimentos *outros*, não contemplados pela sapiência moderna, para os que ocupam esse lugar epistêmico como morada do corpo heterogêneo latino-americano. Corpos que não sofrem por ocupar a fronteira da exterioridade. Esta questão também não impõe à Europa e aos Estados Unidos característica monocultural, pelo contrário, reconhecemos a diversidade também naqueles lugares. Entretanto, é imprescindível ressaltar que não nos interessa discutir aqui as diversidades culturais europeias e/ou estadunidenses.¹² Haja vista que as culturas daqueles ainda imperam nas culturas da exterioridade por colonialidade ou por globalização das diferenças. Logo, as culturas europeias e estadunidenses não carecem de mais discussões que reforcem suas superioridades em relação a todas as outras.

158

Vários corpos não-europeus e não-estadunidenses estão sob a insígnia da perversidade, moderno/pós-moderno, de serem latino-americanos. Mesmo os sujeitos que emigraram para a Europa ou para os Estados Unidos, a partir do século XIX, por exemplo, hoje são vistos por aqueles, de quem supostamente se tornaram compatriotas, como não-europeus ou não-estadunidenses.¹³ Assim, tudo o que não está inscrito nas categorias de raça, classe, gênero, de religião e de línguas ocidentais simplesmente não existe! Não necessariamente nesta ordem, mas é indispensável pertencer a todas essas classificações ao mesmo tempo para ser patricios europeus e/ou estadunidenses. Pois, essas classes foram edificadas desde o pensamento moderno europeu, entre os séculos XIV/XVI, e são mantidas até hoje na pós-modernidade pelos Estados Unidos a partir do século XIX. Além do mais,

¹² Até porque, a Europa e/ou os Estados Unidos apenas conseguiriam pensar descolonialmente, já que não é direito exclusivo de ninguém pensar a descolonialidade, se sentissem nos corpos como é a perda de partes (amputados) desses corpos como sentem os latinos-africanos, entre outros povos, que não foram contemplados em nada de seus corpos para constituição dos projetos globais.

¹³ A título de ilustração vale conferir: <https://www.politize.com.br/migracoes-historia-mundial/>. Acesso em: 05 JUL 2019.

esses padrões hegemônicos ainda devem ter certificadas pela ciência cartesiana sua veracidade absoluta, igualmente a aceitação dada pelo Deus cristão. Logo, os latinos, por exemplo, são, portanto, sem história, sem geografia e sem línguas ocidentais, do mesmo jeito sem corpo, sem fé e sem conhecimentos consagrados nas mesmas condições que as dos europeus e estadunidenses.¹⁴

Inclusive, as especificidades fronteiriças que são *contra*-categorias modernas, vamos dizer assim, e que estejam situadas em condições semelhantes aos que sagraram e sustentam tais categorias, sujeitos de exterioridades situados dentro das interioridades (fronteiras) europeias e estadunidenses (de história, geografia e língua, comumente), mas como corpos que migraram, são igualmente desprovidos de lugar parecido àqueles de inscrição. De certo, por conseguinte, dentro das fronteiras (históricas, geográficas e linguísticas) dos muitos ocidentes no Ocidente, também há lugares da exterioridade: na arte, nas culturas e nos conhecimentos não situados.¹⁵ Sem tentar tratar das culturas europeias e estadunidenses, entendo que quase todos os sujeitos que emigraram para aqueles países, igualmente aos muitos que emigraram para o Brasil após a instauração do Brasil colônia, mais especificamente também do século XVIII para cá, ocupam lugar de exterioridade dentro das fronteiras culturais desses países. Valho-me da experiência brasileira para fazer esta afirmativa em relação às culturas hegemônicas tendo em vista os

¹⁴ É evidente que estou falando aqui dos padrões de raça, gênero e classe, ciência e religião – branco, homem, rico, cartesiana e do cristianismo –, além das seis línguas – “inglês, francês e alemão após o iluminismo; e o italiano, espanhol e português durante o Renascimento”, como já fiz ressaltar por meio de Walter Mignolo (2008, p. 209) –, que se estabeleceram como padrões para a classificação do que é ser-humano desde o século XIV.

¹⁵ É nesta lógica da razão moderna – gênero, classe, raça, de verdade cartesiana e crença católico-cristã – que está situada também a educação brasileira. Ou seja, mais recentemente, as políticas do “Sem”, partidos e religiões, nas escolas, mas também observadas com reverberações nas universidades, têm levado a um estado de interpretação de que, na verdade, essas são políticas do “Com”, específicos partidos e religiões, em sala de aula. Logo, os corpos das diferenças coloniais aqui em evidência, graças às epistemologias *em* política, além de lutar por barrar essa constituição de mais fronteiras por meio de políticas proibitivas que são castradoras de direitos até de dançar (a exemplo da PL “**231/2019** proposto pelo Capitão Contar (PL) que proíbe “danças nas escolas públicas e privadas do Estado”, alegando por objetivo “conscientizar a erotização infantil de crianças e adolescentes”” que tenta proibir o Funk e a Dança do Ventre nas Escolas de MS (2022)), estão sendo observados “sequer como problemas” àqueles corpos adestrados, docilizados, obedientes, apreensivos, que a educação tem formado ao longo dos séculos, fazendo evidenciar a discussão acerca das alterações necessárias do cenário de política educacional brasileiro.

recentes processos de imigração e emigração – voluntário e involuntário – que têm expostos situações vexatórias dos sujeitos das diferenças da colonialidade do poder ao cruzar fronteiras físicas de países primeiro-mundistas.

Portanto, se o ponto de origem do pensamento/sensibilidade e do fazer fronteiriços é o Terceiro Mundo, e se suas rotas de dispersão se realizaram através de quem migrou do Terceiro para o Primeiro Mundo, então o ser e o fazer, habitando as fronteiras, criou as condições para ligar a epistemologia fronteiriça com a consciência imigrante e, em consequência, desvinculá-la da epistemologia territorial e imperial baseada nas políticas de conhecimento teológicas (Renascimento) e egológicas (Ilustração). Como é bem sabido, as políticas teo- y ego-lógicas do conhecimento se basearam na supressão tanto da sensibilidade como da localização geo-histórica do corpo. Foi precisamente essa supressão o que tornou possível que a teo-política e a geopolítica do conhecimento fossem proclamadas universais. (MIGNOLO, 2017, p. 16-17)

Assim, todos os corpos (*bio-geo-gráficos*) foram tornados estranhos aos sistemas de classificações estabelecidos pelo pensamento moderno. Do mesmo modo, a *teo-política* e a ciência-política encarregaram-se de consagrar aquele padrão e desprivilegiar todas as diferenças na arte, na cultura e os conhecimentos que agora são situados na exterioridade europeia e estadunidense e que, durante um momento pós-moderno, até foram incorporados pela biopolítica em situação de comparação ou de continuação daqueles padrões estabelecidos como forma de salvaguardar o posto de universal/hegemonia como modelo para esfera global. Mas, em contrapartida a isso, a fronteira fez, graças às implosões que as diferenças fizeram evidenciar de dentro das delimitações hegemônicas, pressionados pelos sistemas que contradiziam a tudo e a todos – intelectuais e culturas de exterioridades dentro dos sistemas moderno e pós-moderno (acadêmico, cultural, político, econômico e social) –, a emergência de corpos estranhos que se corporificaram *em* política para evidenciar arte, cultura e conhecimentos das diferenças coloniais, e até culturais, ali dentro e fora desses limites da ideia de homogeneização daquelas, para se constituírem/consolidarem como corpo-política de *ser*. Como não podia ser diferente, a sensação do outro menor é sempre que

Eu costumava achar que eu era a pessoa mais estranha do mundo, mas aí eu pensei: tem que ter alguém como eu, que se sinta bizarra e imperfeita, da mesma maneira como eu me sinto. E eu imaginava esta pessoa, imaginava que ela também estivesse lá pensando em mim. Bom, espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui! Sou estranha como você. (FRIDA KAHLO, s/f)

As palavras atribuídas nas mídias eletrônicas à artista mexicana Frida Kahlo, postas antes intencionalmente, não são propositais apenas pelo

autorreconhecimento da artista como “a pessoa mais estranha do mundo”, o que, por isso só, seria totalmente coerente com as ideias expostas neste trabalho de que o corpo estranho também busca, de certa forma, pares, iguais ou diferentes por serem estranhos. Este autorreconhecimento da estranheza, pode-se dizer assim, já dar-se-á como um ato *política-de-ser*. Assim como o corpo estranho que se sente “bizarro e imperfeito” diante da perfeição estabelecida pelo pensamento ocidental colonial, aquele ainda acredita na possibilidade de existência de corpos e culturas tornados imperfeitos e bizarros pela colonialidade europeia ou pela globalização estadunidense como colonialidade do poder. E,

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjectivas. O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder. E a experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controlo das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade. (QUIJANO, 2010, p. 126-127)

161

Decerto, portanto, é o corpo quem ainda sofre com todo o controle consolidado no século XVI por raça, classe e gênero, e em manutenção com as políticas para o corpo ser aceito em sistemas de políticas classificatórias. Do mesmo modo, a pretensão da corpo *em* política, em evidência para minha questão, está em devolver, como explicitado antes, o direito autônomo de fazer-estar-sendo da corpo-política aos corpos das diferenças coloniais. E, em meu caso particularmente, falo dos corpos de estudantes na educação básica e universitária que são adestrados pelo controle patriarcal eurocêntrico que sucumbe a liberdade de gênero, especialmente, mas também todos os demais padrões estabelecidos, em favor da classificação moderna de homem (fálico), europeu, branco, cristão e de língua ocidental não-latina.

Como essas cinco esferas da experiência humana estão inter-relacionadas? Eles estão inter-relacionados através do conhecimento (a justificação racional da ordem do mundo), da enunciação (o racismo e o patriarcalismo que subjazem à classe étnica (europeus brancos e cristãos) e a composição genérica e preferências sexuais da elite

que fundaram e manteve uma certa “ordem do mundo” ao controlar o conhecimento. (MIGNOLO, 2010, p. 80, tradução livre nossa)¹⁶

Por conseguinte, “espero que se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim é verdade, estou aqui!” Tenho e “Sou” estranh(o)a como muitos de vocês! Dessa forma, ainda que não sendo Frida Kahlo, sendo ou não estranho em relação a um modelo de arte, cultura, corpo e conhecimentos, empreendo a ideia de que o corpo estranho também é morada da perfeição, na sua lógica da “razão” *biogeográfica* também é uma corpo-política. Depende de que lado nós privilegiamos o que é estranho ou não ao nosso corpo! O corpo estranho que habitamos, ainda que estando-sendo por fora das interioridades modernas, é o que ocupamos como morada da exterioridade, a morada da diferença colonial, e que ainda assim é o lugar de onde sentimos e que fazemos-somos, o que compreendemos ou vivenciamos e experivenciamos da nossa cultura, do *bios* (o corpo), e aos conhecimentos que desse lugar fronteiro (corpo) que somos/ocupamos.¹⁷ Logo, se alguns autores acreditam na “escuta do corpo”, no poder imposto sobre o corpo, na disponibilidade total do corpo – aberto sempre a apreender e aprender o conteúdo dado na escola – minha intenção está em dizer que ainda que estranho, o meu/nosso corpo deve ser uma corpo-política que fala, de dentro de suas entranhas/estranhezas e que somente por isso são/somos incompreendidos (tomados por estranhos sem poder-ser em política):

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é a *palavra*, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da

¹⁶ “¿Cómo están interrelacionadas estas cinco esferas de la experiencia humana? Ellas están interrelacionadas a través del conocimiento (la justificación racional del orden del mundo), de la enunciación (el racismo y el patriarcado que subyace a la clase-étnica (Europeos blancos y cristianos) y a la composición genérica y preferencias sexuales de la elite que fundó y mantuvo cierto “orden del mundo” mediante el control del conocimiento” (MIGNOLO, 2010, p. 80).

¹⁷ Falo de experivência (BESSA-OLIVEIRA, 2018a) a fim de evidenciar que não trato de experiência como memória e história e herança herdadas/acumuladas como já argumentaram grandes filósofos de quilates europeus. Assim, quero ressaltar que falo de uma experiência vivenciada pelos sujeitos da exterioridade. Logo, memórias, histórias, experiências e vivências locais desconsideradas pela história global para consolidar-se como narrativa universal de uma tradição também inventada por aqueles.

presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença. (SKLIAR, 2008, p. 18)

O corpo estranho é a metade ausente com presença na cultura contemporânea pela imposição da colonialidade que insiste em estabelecer a resistência do corpo-modelo moderno que é também a supremacia da verdade e da realidade corpórea. Nessa dualidade, o corpo estranho é, igualmente, a metade oculta na escola do corpo que é esse outro-menos porque não aprende ou apreende a dançar, a cantar, atuar, pintar, desenhar ou *ser, sentir e saber*. Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um *objeto* fora de um padrão estabelecido por normas aceitas. Este corpo em questão não está para o conforto dentro de poderes delimitados. Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, o corpo torto e imperfeito é objeto, muitas vezes inanimado, porque não *si-move-se* como quer ou pode porque a regra não permite.¹⁸ Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, de corpos de-efi-cientes.¹⁹ Mas de padrões que foram impostos ao corpo pela lógica moderna que estranha tudo/todos que *é/são* fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram *ex-postos* na *condição* de exterioridade pelas aprovações daqueles moldes ainda no século XX: “A lei é a solução mais econômica para punir devidamente as pessoas e para que essa punição seja eficaz” (FOUCAULT, 2008, p. 341) estabelece-se regras e padrões inatingíveis pelos diferentes/“deficientes”. Deste modo, penso em trajetórias pedagógicas que driblem as leis com *força e poder* além das suas próprias políticas *de* corpo, mas como ser-corpo *em* políticas por meio de um pensamento ancorado em epistemologias contramodernas.

Igualmente, a corpo-política para além da biopolítica, ainda que estranho, mas é onde nos encontramos *em* política como corpo que se-é-sendo, está articulado a

¹⁸ Sobre esta questão – *si-mover-se* – venho desenvolvendo a explicação, para não falar em conceito, faz algum tempo. Logo, construí o termo contraditório ao pensar a partir da ideia de que o corpo é estranho, desregado, sem noção, estático, imóvel, entre outros adjetivos desprezíveis (im)postos, exatamente porque não move-se como o Outro quer. Desta feita, a questão para mim está em que o corpo estranho, por exemplo, *si move e move-se* como bem quer, já que não é obrigado e não está posto a cumprir regras de ninguém que não seja seu próprio corpo.

¹⁹ De Corpos de-efi-cientes deve ficar compreendido que falo de corpo sem deficiências físicas, mas que são vistos como corpos deficientes pelos padrões estabelecidos de corpo perfeito nas culturas contemporâneas que, do mesmo modo, são corpos eficientes por obedecerem aos padrões que lhes são impostos.

partir desta condição de exterioridade de imposição colonial, mas também toma da *colonialidade do poder* imperante ainda nas culturas contemporâneas para discutir a condição deste corpo estranho na cultura, a partir de seu *bios* e na situação atual da educação. Pois também, “não temos ainda, do meu ponto de vista, uma teoria histórica de verdade que resolva as relações entre capitalismo e Estado, enquanto a questão da colonialidade do poder não seja integrada à pesquisa histórica e teórica respectiva” (QUIJANO, 2002, p. 10). Da mesma forma, não temos também uma articulação que desobedece a lógica de corpo cartesiano para pensar o corpo latino-americano. Logo, considero esta uma proposição epistêmica *a partir do* corpo, ou seja, uma pesquisa que se ancora *em* política, como *biogeografia* (que está sendo pensada a partir do *bios*, do lugar e de narrativas) e não trato de mais uma teorização que desconsidera a história e objetifica o corpo *sob* uma teorização. Igualmente, falo de *bios* considerando que este “corpo-sujeito” está inscrito na cultura ou na educação, por exemplo, a partir da *biografia* – não apenas da biologia – desse corpo que evoco como *biogeográfico*. Um corpo que não se constitui única e exclusivamente pela biologia genealógica, que ressaltaria o reforço e continuidade das classes históricas estabelecidas (gênero, raça e classe e opção ego-cristã e de lógica cartesiana), mas que emerge/existe das *experivivências* entre-fronteiras da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Agora, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, sente, sabe e faz* porque é um corpo *em* política-sendo.

Em *nuestra América*, mais que hibridismos, há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que para multiculturalismo, sinaliza para interculturalidades, para gnosos liminares, para diálogo de saberes (LANDER, 2005). (NETTO, 2014, p. 285-286)

De certo, portanto, estou em defesa de que na América Latina, como um todo, constituiu-se um “padrão” de corpo *outro* que está além das normas, ou das leis, que se erigiram, as normas, nos pré-requisitos do corpo da razão e da “emoção” moderno-cartesianas e que, por agentes de emoção e sensações, são corpos *anthropos* (MIGNOLO, 2017) que não estão dispostos a ser ou continuarem sendo inscritos nas categorias de Humanitas, *ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la*. Ao mesmo tempo, contradizendo o tempo real dessa corporalidade latino-americana, a educação, moldada em certezas cartesianas como temos ainda estabelecida, não contempla essa diferença básica.

A escola e a universidade são esses espaços, na maioria das vezes, onde imperam os Estudos de Área (Humanitas e Humanas) como saber-fazer para poder ter e querer ter trabalho para consumir e sobreviver em sociedade. Ambas instituições, como sinônimos do que deveriam agregar a significação da pluralidade e da troca do aprendizado, são, com a manutenção de disciplinas e pensamentos modernos, lugares de únicas forma e versão de conhecimentos da lógica cientificista. Na verdade, ambas, escolas e universidades, mas também museus deveriam ser, pensados pela *desobediência* e *desordem* dos discursos hegemônicos, espaços não apenas de trânsito de corpos e conhecimentos das diferenças coloniais, mas, igualmente, de saberes da *diversalidade* cultural latino-americana, por exemplo, já que falo desse lugar *bio-geo-gráfico* e, do mesmo modo, lugar de pluridiversidade de saberes, conheceres, sentires e pensar *em* ecologia. Logo, mera semelhança não foi por acaso, a questão colocada se aproxima da *ecologia de saberes* de Boaventura de Sousa Santos que contrapõe o saber disciplinar, ainda que transdisciplinado – como pensam desenvolver a escola, museus e a universidade modernas, pós-modernos ou a grande maioria dessas instituições sistêmicas da arte contemporâneas – que substitui os saberes da natureza por saber-economia. De tal modo, a ideia paira sobre a *ecologia de saberes*, a diversidade cultural, ou a emergência de trajetórias pedagógicas múltiplas contra a *monocultura* do saber disciplinado que insiste na ausência de “outros” corpos pela presença de Um mesmo corpo, mas em diálogo, até, com a ciência moderna como um desses saberes.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010, p. 53)

Sendo assim, e não poderia se dar de maneira diferente, esta pesquisa emerge primeiro a partir da condição na qual sempre fui/fomos colocados – de exterioridade ao corpo que é mais (Mesmo): como corpo de Ser menos que nunca nos fez desmerecer este lugar.²⁰ Pois, em proporção da mesma medida, Ser menos nunca

²⁰ Um corpo de Ser contracondiz com a ideia de que há, na lógica cartesiana, um padrão de corpo que é sempre o melhor, um corpo de ser mais, que coloca os corpos da diferença colonial, por exemplo, em lugar de exclusão porque não contemplam esse padrão. Do mesmo jeito, apesar dessa insistência de padronização do corpo, da arte, do conhecimento e de cultura, o corpo de Ser menos não sofre khalado por que é esse corpo desconsiderado pelo padrão. Pelo contrário, o Ser menos

permitiu-nos “ser mais do mesmo”, por exemplo, na arte, para ser alguém. Menos ainda obriga-nos ser, dessa condição imposta, reflexo retorcido imperfeito de um corpo supostamente perfeito (biopolítica) por que é objeto “aceito” e refletido em uma política de corpo, como se fosse esse (nosso corpo), um Eu daqueles europeus e/ou estadunidenses re-men-da-do.

Penso aqui, a partir disso, em duas ideias relacionadas ao corpo da diversidade como reflexo no espelho da modernidade. A primeira refere-se àquela história que nos é contada de que ao aportarem-se na *Terra Brasilis*, os portugueses colonizadores enganaram aos indígenas que foram “encontrados” na costa apresentando-lhes espelhos que capturavam suas almas e que por isso, apenas por isso, deveriam a partir dali obedecê-los e compartilhar com aqueles todos os conhecimentos que detinham. Entretanto, como todo re-conhecimento indígena foi tomado como selvagem, já que não dominavam a escrita ocidental, os brasileiros foram transformados em reflexos inaprisionáveis; quer dizer, suas almas não valiam nada a não ser que se permitisse *si*-catequizarem: aceitar ao Deus cristão por livre e espontânea vontade. Já a segunda ideia do espelho consiste no reflexo moderno que persiste ainda na contemporaneidade, diferente da ideia de que aprisionava a alma, esse reflexo no espelho agora aprisiona o corpo, ainda hoje, distinto dos padrões estabelecidos por aquele modelo, por exemplo, universal de passarela/vida. Sendo assim, o reflexo hoje des-torcido – que sem metáfora parece aproximar-se da biopolítica – que vemos no espelho é a insistência da colonialidade que estabelece os reflexos de padrões – sociais, culturais, econômicos (estes ancorados pela cultura capitalista estadunidense) e formais que ajuntam/ajustam aos diferentes, na pretensão de fazer-ser, mas também político, ético e democrático que dá impressão de fingir permitir-ter – ao longo dos mais de 500 anos da descoberta das Américas.

O corpo, a partir destas colocações de humanos, *humanitas* ou *anthropos*, como direito de escolha para ser, são e fazem, desde cedo, corpos que lutam sob a imposição da/na condição do corpo estranho que resiste pelo seu lugar de Ser, ainda que o mundo e o espaço nos quais nos encontramos contribuam para o contrário: para permanecer como corpos que apenas aprendem a obedecer e, assim, terem o

existe na re-existência aos padrões e sem sentir-se recalcado pela suposta falta de/por qualquer coisa que contemple esse padrão.

dever de trabalhar para ter.²¹ Ainda é “naturalmente imposto” a impossibilidade de se ver/ser em vários contextos da sociedade contemporânea que se ancora no padrão/modelo moderno dando força à colonialidade do poder que tem como padrão de manutenção do poder a classificação por raça (QUIJANO, 2002). O corpo estranho é aquele situado em um lugar da exterioridade, mantendo-se fechado às suas estranhezas que geram *marcas* sofridas, as quais se aprende carregá-las, que transformaram e, aliás, nos fazem defender esse jeito de ser: estranho, imperfeito, bizarro e talvez um jeito político anormal de Ser que a maioria das pessoas não admiraria ser.

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes. (SKLIAR, 2008, p. 20)

No contexto latino-americano, herdar é igual a hospedar! Pois, assim quanto a herança que é compreendida como memória e história que precisam ser mantidas e prosperadas, o projeto moderno concebeu hospedar, receber sem reivindicar autoria ou autonomia de tudo que entrou sem pedir licença na cultura dos lugares ao Sul. Entretanto, na pior das hipóteses, em se tratando desse corpo latino-periférico-fronteiriço-marginal-da-exterioridade, herdar não é hospedar sem hostilizar. Assim, “as escolhas totalmente diferentes” (SKLIAR) é que nos levarão a sermos corpos estranhos de razão epistêmica *biogeográfica* fronteiriça, corpos vistos como “normais” na ótica do saber-ver-ser-sentir mesmo que dentro da lógica da estranheza.

Levaram também a estas reflexões, que hoje se dão como uma pesquisa sobre o ensino de Arte na atualidade, como segunda questão fundamental a ser debatida numa perspectiva maior que a disciplinar moderna, os múltiplos corpos estranhos encontrados na disciplina de Arte nas escolas da Educação Básica de Campo Grande-MS, onde foram realizados estágios supervisionados obrigatórios por

²¹ O espaço aqui, neste exato momento, é exclusivamente tomado como um espaço de imposição entre-fronteiras à modernidade. Explico haja vista que entendemos o espaço geográfico como a única forma de pensar as diferenças coloniais desvinculadas, por exemplo, da questão de tempo que foi erigida no século XIV – na Idade Média – com a invenção do calendário Cristão após o nascimento do Salvador. Sobre isso vale uma leitura do trabalho de Dissertação de Mestrado de Tiago Osiro Linhar – cujo título é “*Do narcotráfico à narcoliteratura: uma trajetória fronteiriça entre cultura e memória*” – defendida em 10 de julho de 2019, sob a orientação do Prof. Dr. Edgar César Nolasco, no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens na FAALC-UFMS.

vários dos meus orientandos de graduação e de Pós-Graduação, e na minha prática de Formação e Trabalho Docente como professor dos cursos de graduação e pós-graduação, dos Cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro – Licenciaturas e no PROFEDUC, ambos da UEMS-UUCG, respectivamente. Deste modo, a construção desta pesquisa é igualmente feita a partir de uma luta que está inscrita em nossos próprios corpos (meu e desses alunos e alunas), a partir dos próprios *bios*, mas como escrita para dar visibilidade e discutir os vários corpos estranhos presentes nas aulas de Arte que devem ser vistos também como produtores de arte, cultura e conhecimentos quando esses corpos todos encontram suas moradas: “seu corpo” (BERTHERAT, 2010). Ao abordar esses corpos estranhos como produtores e não (re)produtores de arte, cultura e conhecimentos, proponho uma argumentação epistêmico-metodológica de fronteira que se dará como contramoderna através trajetórias pedagógicas erigidas nos espaços das diferenças coloniais. Pois,

Pensar a partir da fronteira é um modo de romper esse sistema epistemológico moderno que se perpetuou e se cristalizou no ocidente como única forma de produzir e repassar conhecimento. Mas, em se tratando de um país colossal como o Brasil, pensar da fronteira também pode significar romper aquele velho costume de que apenas os grandes centros do país e, por extensão, as grandes universidades pensam e produzem conhecimento. (NOLASCO, 2017, p. 74)

Deste modo, a ordem de como ser corpo no mundo está marcada nos corpos que transitam nos espaços da sociedade e da escola, do mesmo modo pelos corredores das universidades, como modelos de corpos que carregam a consciência da perfeição em suas memórias, a “marca” (DERRIDA) de corpo moderno que (re)produz arte, cultura e conhecimento alheios. Um padrão no qual o corpo estranho habitado pelo indivíduo da exterioridade que também pensa, deixa e vem deixando rastros do aparelho psíquico posto/imposto “sob rasura” (DERRIDA, 1973, p. 60), no presente e no passado, do contato com o corpo perfeito nos espaços. Percebe-se a rejeição do corpo na expressão dele(a) e sente-se, nas diferentes situações impostas, as tentativas de substituição do corpo estranho pelo corpo correto, por meio de incisões, gerando cicatrizes que (re)vivem na memória de ser menos esta marca de corpos colonizados pelos métodos que se estabelecem sem pensar nas diferenças. Isso, Jacques Derrida endossa ao afirmar que “não há arquivo sem lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior” (DERRIDA, 2001, p. 22). Não há memória/arquivo sem lugar/corpo de consignação! Não há nenhum corpo sem memória/arquivo! Assim como não deveria haver razão e método que dão vazão a todas as emoções pela mesma direção.

Igualmente, não há marca deixada como rastro por um corpo estranho porque, conseqüentemente, o corpo que habita a fronteira como morada da sua interioridade na exterioridade moderna não tem memória e arquivo que foram resguardados. Corpos que não deixaram marcas consideradas. E este corpo sem memória e sem história, na escola ou na universidade, corresponde àqueles corpos que estão impressos/presos nos currículos que apenas são libertados em datas comemorativas. A escola e a universidade, que deveriam ser espaço de agenciamento e de repulsa à repressão dos corpos enjaulados em datas específicas, tornam-se, graças às metodologias, currículos e práticas, da razão em controle à emoção, igualmente teorias e teóricos de influência cartesiana ainda na atualidade – que reforçam a sepa-ra-ção dos corpos de agente sensível – estabelecimentos que contribuem com a emergência de fronteiras, entre o indivíduo da diferença colonial e a sociedade perfeita, ainda imperantes nesses espaços institucionais. Pois, desde o projeto moderno europeu de civilização dos bárbaros do resto do mundo, até hoje, a partir do projeto de universalização estadunidense que confia direito a todos de tudo, as histórias, memórias, lembranças, por conseguinte, arte, cultura e conhecimentos dos sem-corpo (por serem estranhos) não deixaram marcas, menos ainda rastros e igualmente não marcam o corpo daquele *Outro* que é o *Mesmo*. Contrária a isso é insistência/persistência da história moderna que se registra no corpo fronteiriço – ao longo de todo o currículo institucional na educação brasileira – como marca que segue um rastro de história e lugar específicos como o arquivo e memória que devem ser resguardados/reforçados na vida e para além-morte desses.

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afrodescendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. (MIGNOLO, 2008, p. 291)

Foi na história, na cultura, na religião, na ciência da “marca” (DERRIDA) hegemônica daqueles que nas(cres)ceu o corpo estranho, um corpo sempre obrigado a ficar kahlado pelas imperfeições, por não ser original/igual ao corpo perfeito cristalizado no mundo.²² Neste sentido, as teorias, teóricos, métodos, práticas e

²² A metáfora do corpo estranho em alusão ao corpo kahlado – obviamente perceptível tratar-se de uma referência à artista mexicana Frida Kahlo – encontra lugar uma vez que mesmo a artista mexicana, reconhecida mais que nunca na cultura contemporânea, ainda não é circunscrita ao padrão de corpo feminino, de artista como os renascentistas, menos ainda pode-se dizer que sua figura ocupa

currículos como estão hoje estabelecidos nas escolas e universidades, da hermenêutica cristã, ao positivismo (séc. XIX), o marxismo (séc. XIX) e a fenomenologia (anos 1950), aos Estudos de Áreas, ambos de tratamento moderno disciplinar²³, reforçam o silenciamento na homogeneização das diferenças coloniais porque observam, quando o fazem, as diferenças culturais pela lógica da comparação – no currículo em datas específicas – com as culturas hegemônicas que estão sempre impostas aos sujeitos objetificados comparados. Do mesmo jeito, esses aparatos metódicos nas escolas e nas universidades reforçam a diferença como excêntrica: de fora do centro ou exótica ao centro. “A repetição de ‘Ele era um de nós’ revela as frágeis margens dos conceitos de civilidade e comunidade cultural ocidentais colocados sob pressão colonial” (BHABHA, 1998, p. 244). E, por isso, incessantemente somos colocados na condição de ser menos como outros corpos estranhos também o são; e o corpo da biopolítica “[...] é reabilitado no momento em que está ameaçado de ser expulso, ou de se tornar um proscrito, claramente alguém que ‘não é um de nós’” (BHABHA, 1998, p. 244); enquanto corpos continuam sendo vistos como algo equivocados, sem conhecimentos, sem cultura e sem arte, portanto, não são corpos *em* política. Assim, como consequência desse equívoco, constituo esta pesquisa sobre meu/nosso corpo estranho que ainda hoje, graças à colonialidade do poder, *é/tem* uma luta diária que sempre está implícita/inscrita em meu/nossos próprios corpos – porque também fomos (eu e os leitores) corpos que não dançavam ou pintavam melhor nas escolas ou na universidade, logo, fomos corpos que não existiram (corpos sem imagens): “um

lugar entre os homens representando assim a totalidade das mulheres no mundo. Não diferente, gostaria de encontrar alguém que sustentasse a ideia de que a figura físico-facial da artista não se encontra em grande ex-posição nas culturas contemporâneas mais pela sua excentricidade estética.

²³ Sequer nos daria conta também o que venho propondo como Estudos de Culturas (2016) se pensados de uma perspectiva ainda pós-moderna e/ou temporal-criticamente cronológica contemporânea. Pois, esta lógica temporal é também de contemplação eurocidental e tem constituição na noção que privilegia tempo e espaços específicos em divergência dos múltiplos. Portanto, está ancorada na ideia de que quanto mais velho e mais ao Norte do globo, mais história e lugares de produção de arte, cultura e conhecimentos o são. Assim, a proposição dos Estudos de Culturas está em (re)evidenciar, até mesmo os estudos pós-estruturais – dos Estudos Culturais à Desconstrução, por exemplo – as culturas por uma perspectiva *biogeográfica* epistemológica fronteiriça descolonial. Quer dizer: estou pensando naquelas questões já situadas por um prisma *bio-geo-graficamente* posto *a partir* do lócus enunciativo entre-fronteiras sul-mato-grossense-oeste-central-brasileiro-latino-americano. Haja vista que, ao privilegiar esta especificidade *biogeográfica*, estou pensando na colonialidade do poder que atravessa de modos diferentes cada um deles.

corpo racialmente marcado em um espaço geo-historicamente marcado, [que] sente a urgência ou a necessidade de falar, de articular [...]” (MIGNOLO, 2009, p. 10) como agora faço por meio de nós mesmos.

A ideia de ouro da teoria cultural há muito já passou. Os trabalhos pioneiros de Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes e Michel Foucault ficaram várias décadas atrás. Assim também os inovadores escritos iniciais de Raymond Williams, Luce Irigaray, Pierre Bourdieu, Julia Kristeva, Jacques Derrida, Hélène Cixous, Jurgen Habermas, Fredric Jameson e Edward Said. Não muito do que tem sido escrito desde então é comparável à ambição e originalidade desses precursores. **Alguns deles foram derrubados.** O destino empurrou Roland Barthes para debaixo da caminhonete de uma lavanderia parisiense e vitimou Michel Foucault com a Aids. Despachou Lacan, Williams e Bourdieu e baniu Louis Althusser para um hospital psiquiátrico pelo assassinato de sua esposa. Parecia que Deus não era um estruturalista. (EAGLETON, 2010, p. 13; grifos meus)

A partir do espaço oc(o)upado por nós na UEMS, temos, estudantes e eu, feito dos próprios corpos imperfeitos, realidade para muitos, uma corpo-política para além da biopolítica nos cursos de graduação e pós-graduação, um lugar do “ser mais”, e do direito também de vir-a-ser²⁴. Pois somos conscientes de um conhecimento localizado em cada (meu, seu, nosso) corpo que está fora do padrão moderno, assim como estão em outros corpos estranhos em que todo “conhecimento é construído” (MIGNOLO, 2009) através da nossa imperfeição. Compreendo, portanto, que não somos como “corpos dóceis” de Michel Foucault (1987), corpos submissos à (re)produção mecânica dos mesmos conhecimentos e da manutenção do discurso, de ser e ensinar a ser corpo, estabelecido e que obedece. Por isso, venho dar visibilidade ao corpo estranho apresentando-o como produtor

171

²⁴ Três pontos aqui merecem esclarecimentos melhores: 1 – a universidade como espaço oc(o)upado; este está na ordem de que as instituições acadêmico-escolares continuam trabalhando em perspectivas modernas de formação, na sua grande maioria, e continuam mais excluindo que incluindo “corpos” não-modernos em seus sistemas-reflexo; logo, são espaços ociosos, ocupados. 2 – o corpo como realidade para muitos se dá a partir da interpretação que estou perseguindo neste artigo de que o corpo estranho apenas poder-se-ia dar-se na universidade como metáfora. Pois aquele, segundo Boaventura de Sousa Santos, ainda é o lugar da disciplinaridade ainda que transdisciplinar. Portanto, ao tomá-lo como realidade reforça a insistência do corpo estranho – corpos de *ecologia de saberes* – ainda que em lugares privilegiados aos corpos perfeitos. 3 – Vir-a-ser aproxima-se, se assim posso dizer, do conceito de *devenir* de Deleuze e Guattari que nos permite pensar-nos como e a partir de possibilidades subjetivadas impensáveis, metaforicamente, ramificadas. Quer dizer, estou aqui buscando um lugar outro que esteja distante, ou após, porque estaria depois, do lugar histórico-geográfico moderno estabelecido em tempo, geografia e língua definidos.

de arte, cultura e conhecimento *outros*, (re)significando a visão estereotipada de corpo perfeito sobre os corpos que são estranhos.

Para a continuação desta pesquisa, que se dá também para além dos próprios corpos estranhos como materialidade, haja vista que a preocupação também está para os múltiplos corpos estranhos, não é admissível uma pedagogia da perfeição ou de uma teorização moderno-disciplinar metodológica para suas argumentações. Primeiro porque *não existe pedagógica às cegas*; segundo porque *uma pedagogia descolonial não está a serviço dos discursos oficiais*. Obrigatoriamente vejo a necessidade de argumentar a partir de uma pedagogia também da imperfeição, esta criada com e a partir dos próprios corpos estranhos, por isso tomada como trajetórias pedagógicas que podem ser e se dão inventando, e nunca sobre aqueles corpos que meramente escutam, mas que falam, como epistemologia *outra* para compreender melhor os sujeitos que são repudiados, por exemplo, nas aulas de Arte, nas exposições artísticas nas escolas ou que não são contemplados pelas teorias e teóricos do ensino superior. Tomando daquelas experiências docentes e discentes das aulas de Graduação e Pós-Graduação, portanto, da UEMS, em Campo Grande-MS, onde se evidencia o “corpo político” (FOUCAULT, 1987) para a manutenção do poder de saber (FOUCAULT, 1987), abordo aqui o corpo estranho, mas habitado que “pensa e dança”, a partir da “corpo-política” (MIGNOLO, 2009): *a priori* corpos que produzem arte, cultura e conhecimentos e que são compreendidos como estereotipados dos padrões de corpo moderno europeu nas escolas e nas universidades. Corajosamente, falo de um corpo que não se materializa em dois lugares diferentes, não trato de corpos descritivos unanimemente. Assim,

Sugiro um caminho de indagação: porque implica algo muito material, o ‘corpo’ humano. A ‘corporalidade’ é o nível decisivo das relações de poder. Porque o ‘corpo’ implica a ‘pessoa’, se se libertar o conceito de ‘corpo’ das implicações mistificadoras do antigo ‘dualismo’ eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-corpo, psique-corpo, etc.). E isso é o que torna possível a ‘naturalização’ de tais relações sociais. Na exploração, é o ‘corpo’ que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o ‘corpo’ o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu ‘corpo’ quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do ‘corpo’. Na ‘raça’, a referência é ao ‘corpo’, a ‘cor’ presume o ‘corpo’.

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser

hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e intersubjectivas. **O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder.** E a experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controlo das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade. (QUIJANO, 2010, p. 126-127; grifos meus)

Esta reflexão, como se vê, tem carácter bibliográfico, haja vista a já decorrência das experiências nos estágios supervisionados, pesquisas ou nas aulas da graduação e da pós-graduação, mas tomo ainda como base de argumentação dessas discussões também aquelas experiências idas dos/das pesquisadores. Logo, a escrita desenvolve-se como uma argumentação epistêmico-metodológica-fronteiriça, a partir de uma bibliografia teórico-crítica-cultural, para discutir o ensino de Arte pelo viés das nossas próprias experivivências como possíveis trajetórias epistêmicas: docentes e corpóreas – na arte, nas culturas e na produção de conhecimentos. Afinal, faz-se presente nesta pesquisa a proposta de trajetórias como uma pedagógica da imperfeição libertadora (FREIRE) de “corpo estranho” – o meu/nosso/seu corpo como produtor de arte, cultura e conhecimento – que toma dos múltiplos corpos estranhos na escola como prática epistêmica docente no Ensino de Arte na contemporaneidade. Portanto, posso arriscar a dizer que a prática, a partir daqueles corpos do ensino de Arte, deu-se por meio de uma Arte-mediação (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2021) descolonial de corpos *em* política. Para construir todas as argumentações pertinentes até aqui em debate são trazidos à baila teóricos de base pós-colonial, subalterna, fronteiriça e crítico-biográfica cultural, além de pesquisadores fundamentais dos Cursos nos quais estamos situados como discentes e docentes pesquisadores-artistas-professores. A saber: Bessa-Oliveira (2010), Freire (1987), Derrida (2010; 2001; 1973), Hissa (2011), Mignolo (2003; 2008; 2015; 2017), Nolasco (2019; 2017), entre alguns outros que nos permitiram/permitirão “des”construir/descolonizar corpos da biopolítica para corpos-política como prática de liberdade na arte, nas culturas e na educação.

Cada um desses autores nos é útil para reivindicar o lugar epistêmico desse corpo estranho *em* política! Se por um lado alguns estão na ordem de uma reflexão filosófica pós-moderna, outros estão ancorando-nos as formulações descoloniais e, por conseguinte, outros nos auxiliam falar a partir da perspectiva fronteiriça *bio*geográfica epistêmica. Quer dizer, nenhum desses autores está

(sobre)ressaltando a manutenção de um corpo moderno observador aos/sobre corpos estranhos presentes nas culturas, lugares e narrativas – nas *biogeografias* – desconsideradas pelos projetos Moderno e mesmo Pós-moderno já há muito consolidados nas culturas contemporâneas.²⁵ Dessa forma, espero fazer valer a nossa ideia (o trabalho aqui é um conjunto de re-formulações autorais minhas e de meus/minhas orientandos/das) de que nenhum corpo é Ser-menos, pelo contrário, todos podem Ser-mais se levamos em consideração as suas diferenças de corpos, espaços, narrativas, memórias e histórias desgraçadas pela cultura hegemônica ocidental: de um corpo moderno perfeito, para uma biopolítica como corpo aceito, até a corpo-política, respectivamente, que almejamos. Nossa tarefa não é, igualmente, chacinar corpos modernos trazendo em evidência um corpo outro, mas, preferencialmente, visamos “[...] os corpos que [...] falam [e] habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e “sensibilidade” de mundo” (MIGNOLO, 2017, p. 20).

As trajetórias pedagógicas que estão em articulação aqui, desde o início desta reflexão, até agora, como possibilidades de práticas docentes nas escolas ou em universidades, não têm, obviamente, percursos predefinidos e/ou determinados como corretos ou errados e, menos ainda teriam um único trajeto a ser definido/desenvolvido/seguido para alcançar o que almejamos: possibilitar corpos que não existem re-existir²⁶. Minha ideia é possibilitar corpos que não dançam, não cantam, não atuam, não pintam a ser-sentir-saber-fazer-sendo dançar, cantar, atuar, pintar, o que bem quiserem, porque estou desconsiderando todo e qualquer padrão moderno de ser, sentir, saber e fazer arte, cultura e conhecimentos estabelecidos, por exemplo, na disciplina de Arte. Do mesmo modo, não há na minha/nossa intenção de trajetórias pedagógicas das diversidades²⁷, vamos nominá-las assim

²⁵ Mesmo os autores pós-modernos aqui trazidos ao diálogo não ressaltaram um corpo em vantagem ao corpo periférico. Assim, todos tentaram refletir acerca das diferenças culturais e não *sobre*, propriamente dito, esses corpos diferentes como fizeram na totalidade os autores modernos. Por isso falamos de autores que não estão (sobre)ressaltando Um corpo em detrimento de muitos outros. Em contrapartida, o pensamento descolonizado, nesse tocante, me é válido para desatar os nós que ainda impõem lugar de vínculo aos corpos estanhos (da exterioridade) para com supostos portos-seguros da modernidade/pós-modernidade/colonialidade.

²⁶ Na lógica do pensamento descolonizado, nunca estruturado, a re-existência é o termo chave que elucida o *aprender a desaprender para reaprender* a ser, sentir e saber para fazer-sendo.

²⁷ Falarei de trajetórias e no plural para que fique muito bem compreendido que estou sim falando de uma prática docente descente em que o/a professor/a tenha todas as condições necessárias

também, um padrão de corpo que ensina para um, ou para outros vários corpos, a aprender ou apreenderem o conteúdo curricular estabelecido. Quer dizer, o professor não é tomado como o único sujeito detentor do saber e, igualmente, os estudantes não são apenas ouvintes e reprodutores de conhecimentos transmitidos como se esses devessem ser acumulados e reproduzidos. Estou falando em trocas simultâneas em vias de mãos duplas. A ideia primeira das trajetórias pedagógicas das diversidades está em desconstruir a escola como lugar de imposição de conhecimentos disciplinares encarceradores e de desfazer o lugar da universidade como o lugar do saber único (uni-(versal)-versidade) teórico moderno de Estudos de Áreas específicas. Uma vez que,

Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. A “geopolítica do conhecimento” da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um “Ego” não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciativo encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

175

As trajetórias pedagógicas das diversidades estão para a compreensão de que são nas diferenças coloniais que as especificidades culturais podem emergir quando aquelas são reconhecidas. Quer dizer, como Boaventura de Sousa Santos argumentou, entende-se através das trajetórias um diálogo entre saberes dessas especificidades *biogeográficas* em condição de horizontalidade, já que pensamos em diversidade, a fim de colocar as diferenças coloniais em evidência para o reconhecimento das suas diferenças culturais. Logo, também não se prioriza uma cultura em detrimento de outra e menos ainda colocam-se culturas diferentes em comparações. Trajetórias pedagógicas das diversidades são uma proposta de troca de conhecimentos em diálogo (à lá Paulo Freire) que os sistemas imperantes hegemonicamente – disciplinares ou transdisciplinares Uni-versitários (QUINTERO; PALERMO, 2014) – sequer um dia poderão considerar como possibilidade de suas propostas homogeneizadoras das diferenças através de um

(bancadas pelo Estado-nação já que pagamos altos impostos pela Educação) de trabalhar com as diferenças culturais, mas, mais ainda com as diferenças coloniais em relação de igualdade na diferença dentro dos espaços das escolas.

saber uniforme sempre preferido por aquelas instituições oficiais.²⁸ Falar em trajetórias, na minha/nossa perspectiva *biogeográfico-fronteiriça* descolonial já é não falar em método prático-didático-teórico-metodológico-disciplinar que já prevê até os resultados de trabalhos docente e de formação de professores, mas também de pesquisa e de práticas artísticas, nas escolas ou nas universidades e ainda em instituições de arte, respectivamente. Estou aqui até agora argumentando a favor da sensação de poder fazer-estando-sendo corpos que sequer foram lembrados que existem um dia na constituição do que nominamos como História Universal.

CORPOS *BIO-GEO-GRÁFICOS* na educação

“A seiva que atravessa o corpo das árvores traz consigo a história da pele vermelha.” (GAVILÁN, 2012, p. 32).

Estas discussões, bem como se apresenta na epígrafe aposta, poderiam se dar a partir também do corpo indígena: da pele vermelha que superficializa a *corpo-política* em profundidade dos povos indígenas. Mas também poder-se-ia dar a partir das peles negras/pretas que foram esbranquiçadas com todo o processo de escravização de indivíduos trazidos de África para o trabalho em lavouras brasileiras durante o período de “en-cobrimento” (DUSSEL, 1977) do Brasil em 1500, mas que se mantém em nítida evidência nas relações de poder e subordinação – por causa das cores de peles – na atualidade. Não diferente do corpo estudantil e professoral na escola – ainda que do suposto homem branco (aquele do padrão colonial europeu), mas que como já dito, não contempla a todas as categorias do modelo ao mesmo tempo – o corpo indígena e africano sofrem, cada um na sua especificidade *corpo-biogeográfica*, ainda mais com o regramento/regulamento colonial de suas razões, emoções, movimentos, formas, conhecimentos, entre muitas outras coisas étnico-formal, nas escolas formais brancas brasileiras.

²⁸ Pablo Quintero e Zulma Palermo (2014) fazem uma longa discussão acerca da unilateralidade disciplinar científica das escolas e das universidades, quase que de modo geral, ainda hoje. Valendo-se do termo Uni-versidade, ao contrário da ideia de Pluri-versidades de conhecimentos que deveriam se dar em diálogos constantes nas instituições de ensino, ambos vão ressaltar também, assim como o faz Boaventura de Sousa Santos, a equivocada noção transdisciplinar na educação institucional oficial que se vale na totalidade de saberes disciplinares (Estudos de Áreas) constituídos com o pensamento moderno. Do mesmo jeito, Walter Mignolo vai ressaltar que a universidade e o museus são, ainda na atualidade, as duas instituições que mais contribuem para a manutenção da colonialidade até hoje na contemporaneidade.

Igualmente poderiam ser corpos-política em articulação nessas trajetórias pedagógicas epistêmicas os afro-brasileiros que são muito ilustrados pelas supostas leis – políticas de corpos excluídos negros na semana da (in)consciência – nos currículos da educação brasileira. Pois, não diferentemente, também sofrem os corpos negros que, da minha perspectiva, igualmente ao indígena, são corpos que demandariam uma argumentação epistêmica específica para cada um desses dois corpos-neg(r)ados de diferença colonial nas escolas e universidades brasileiras por estabelecimentos de padrões, pela colonialidade do poder, que reverberam o pensamento colonial moderno.²⁹ Nesse sentido, a especificidade das minhas argumentações está em discutir o corpo estudantil e professoral nas escolas e universidades formais por uma lógica que ancora o corpo a partir do modelo pré-estabelecido (gênero, raça, classe, fé e de línguas “ocidentais” do Norte do Globo) e, de certo, não nas especificidades étnico-culturais desses dois grupos: indígena e/ou afro-brasileiros, por exemplo; considerando suas especificidades. Mas que, de modo geral, tangenciam também aquelas suas particularidades nas instituições de ensino/aprendizagem já que são corpos de “desrazão” moderna: nas artes, nas culturas e nos conhecimentos porque fazem diferente, de forma desobediente à modernidade colonial/contemporânea.

Quero dizer com isso que, de uma observação bastante rápida, nas escolas formais e nas universidades brasileiras, o indígena e o afro-brasileiro têm rechaçadas, por um lado, suas especificidades de arte, cultura, conhecimentos, crenças e línguas, por outro têm trazidas para os “seios fraternais” dessas instituições essas mesmas particularidades a fim de demonstração de caridade às suas diferenças. Logo, aí se estabelece mais uma demonstração de políticas educacionais brasileiras – cotas, bolsas, etnias, ingressos diferenciados, entre outras características – que não são educação *em* políticas para esses sujeitos dotados, ainda mais, da diferença colonial que estou argumentando existir em corpos

177

²⁹ As formulações das trajetórias pedagógicas como possibilidades de uma Arte-mediação descolonial tenta até aqui evidenciar que os supostos “dados concretos” – necessidade dos Estudos de Áreas – estão articulados à “desrazão moderna” de repensar a “análise de dados” tão cara ao Estudo de Área de RAZÃO moderna. A exemplo de cientistas que, muitas vezes, acham ainda que podem descrever o outro (o indígena e o negro, por exemplo) sem serem percebidos na ambientação desses outros. Portanto, este trabalho de edificar trajetórias pedagógicas em momento algum anuncia essa concretude de dados esperada pela lógica cartesiana de OBJETIFICAÇÃO das coisas no mundo, do outro, do corpo do conhecimento e das práticas artístico-culturais desses corpos das diferenças coloniais.

(des)tratados como biopolítica, mas que não são permitidos se colocarem como corpos *em* política.³⁰ Do mesmo modo, fica evidente, neste sentido, que as abordagens das especificidades étnico-culturais desses sujeitos, também nas instituições estudantis, (corpo e razão) se dão pela ótica disciplinar (por uma pedagogia da perfeição) ou de áreas de conhecimentos (Estudos de Áreas) específicos, contrários à lógica do diálogo entre saberes da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos. Ainda mais porque foi

Descartes que conseguiu sistematizar a teoria de que mente e corpo, ou mente e matéria, são duas substâncias diferentes que interagem entre si. O cérebro é matéria e a mente é imaterial e deve haver um lugar no corpo humano onde a interação mente-cérebro ocorre. Descartes chamou esse lugar de “epífise”. No entanto, esse dualismo positivista hoje enfrenta sérios problemas, uma vez que os cientistas não conseguiram localizar esse “lugar” onde os neurônios do cérebro agem na chamada mente imaterial. E ultimamente, alguns filósofos assumem que tal interação ocorre através de efeitos quânticos, que seriam mais próximos da filosofia dos povos indígenas. (GAVILÁN, 2012, p. 21-22).

Portanto, a pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de Arte, mais comumente, mas falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010: 73), a exemplo de artistas da História da Arte europeia. Do mesmo modo, nas Universidades brasileiras é evidente, na grande maioria delas, mais ainda naquelas situadas mais às margens dos centros do que outras, uma prática de repetição do conhecimento vindo de fora do país. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (FREIRE, 1987, p. 58), um recipiente vazio que deve ser “enchido” (FREIRE, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico. Normalmente, naquele conteúdo curricular trazido por referenciais e/ou

178

³⁰ Isso quer ratificar que as políticas de educação que temos em vigência hoje no Brasil não contemplam as especificidades das diferenças coloniais. Primeiro porque essas políticas não atendem a todos os sujeitos que deveriam ter assistidas suas necessidades; segundo porque as políticas de cotas, por exemplo, que são alvo de discussões – contra e a favor – têm problemas até de fraudes sobre suas reais intenções/atenção; em terceiro lugar as políticas viabilizam mais a distorção dos recursos financeiros que suas reais empregabilidades, graças à corrupção instaurada no Brasil em todas as camadas sociais e; quarto, as políticas são mais seleção de alguns “desesperados” a fim de evidenciar benevolência social a quem deveria ter acesso irrestrito às políticas. Não vamos tentar enumerar a todas as questões que nos levam a não acreditar em políticas de Estado ou Privadas na educação, mas temos pontos que são fundantes para nossas argumentações. E, do mesmo jeito, não estou dizendo que não deve haver políticas sociais. Mas, essas, não podem ser políticas partidárias assistencialistas descorporificadas.

teóricos e teorias que emergiram em países do chamado Primeiro Mundo, os estudantes e suas práticas culturais não *se veem*; dirá então sentirem-se fazendo-estando-sendo.³¹ Segundo Paulo Freire, ao educador bancário não cabe outro papel se não o

[...] de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo nos educandos. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1987, p. 63)

Com esta prática de ensino “bancária” (FREIRE, 1987, p. 62) o estudante aprende que o único corpo que produz arte, cultura e conhecimento é o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito, o corpo que domina a política de-ser corpo, e que, para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas, deve saber dançar e atuar, só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada. Para falar em arte da cena, um de nossos lugares acadêmico enunciativo, apenas será corpo aquele que melhor mover-se dentro também dos/nos melhores espaços. O estudante é educado para ter uma “consciência colonizada” (FREIRE, 1987, p. 50). Consciência esta que o faz pensar que vive em um corpo perfeito, mesmo sendo de classe pobre ou de gênero, raça e língua diferentes do padrão sistêmico moderno, e estudando em escola pública e, por isso, sendo um corpo estranho à cultura da própria instituição escolar. Um corpo que carrega uma consciência colonizadora da perfeição como espaço/arquivo de um modelo de corpo-memória-história no seu corpo estranho.

Por viverem imersos nesta pedagogia que não dialoga com os múltiplos corpos, que estão em um mundo diferente do seu modelo de corpo perfeito que realiza “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73) de desenhos belos, os corpos da diferença, especialmente da diferença colonial, da exterioridade ao modelo europeu, são desconsiderados pelos professores e colegas em seus métodos pedagógicos de imposição. A exemplo do corpo estranho que penso e habito,

³¹ Não há argumentos baseados em (im)posições teóricas em meu texto. Mais uma vez, é preciso reforçar, existe aqui uma DEScolonização de pensamento em lugares de fronteira que o pensamento Moderno não contempla. E, é óbvio que, da lógica cartesiana de alguns leitores de ver o mundo, esta minha descolonização epistêmica como trajetória pedagógica seja até vista como argumentos “forçosos, quase colonizadores”. Assim, minha indicação de leitura, como uma gentileza, é o texto célebre de Boaventura de Sousa Santos – Sociólogo do Direito – sobre *Ecologia de Saberes*. Talvez assim o leitor dê conta de se sentir contemplado. E, por minha conta, estou falando de diálogo de saberes que a Ciência Moderna não contempla dela para outros.

tomando do ambiente de área das Artes, que é também um “corponeg(r)ado” (BESSA-OLIVEIRA, 2018a, p. 2) na prática da perfeição, por produzir traços imperfeitos, não faço arte, não pertencço a uma cultura e não produzo conhecimentos a partir do meu próprio corpo, pois corpos estranhos fogem da estética do belo, do padrão cultural europeu e da consciência única de que conhecimento é direito apenas da nossa noção de ciência que é moderna. Portanto, assim como outros corpos estranhos também não o são corpos perfeitos, somos silenciados, desconsiderados e apagados pela lógica cartesiana, pelos que acreditam naquela pedagogia disciplinar que personifica o corpo perfeito. Muitos corpos estranhos, que cresce(u)m nesta pedagogia que (de)forma, sofrem com correções, rejeições e padrões de arte, cultura e conhecimentos impostos.

Isto é, dito de uma maneira muito simples: a) que a universalidade do pensamento ocidental com suas bases no grego e latim desvalorizou outras formas de pensar e se apropriou (direita, centro e esquerda) da universalidade do pensamento assumindo, como Descartes o fez, que o pensar se encontra além do corpo e das histórias locais. (MIGNOLO, 2015, p. 82)

Como já dito, edificou-se no passado longínquo um corpo que não condiz com o restante de corpos que subsistem no planeta sob a visão do Grande Outro. E, mais recentemente, por volta do século XX, impetrou-se a ideia de que esses corpos participam das impressões daquele Outro (europeu e estadunidense) por constituírem-se em padrões e modelos deles que continuam àqueles e desconsideram suas *bio-geo-grafias* fronteiriças. Assim, os corpos fora de padrões, aqui nominados de corpos estranhos porque não têm aquelas características estabelecidas pelo olhar do Outro, não têm nem voz e nem vez quando são abordados por saberes e práticas docentes disciplinares (perfeitas) que subjulgam suas especificidades:

Os corpos que são estranhos sempre ocupam o lugar do fundo para deixar a coreografia uniforme ou as apresentações teatrais e musicais mais belas, mas sempre os espectadores percebem os movimentos estranhos escondidos no fundo que se sobressaem em relação aos outros corpos uniformemente sincronizados.

Os corpos estranhos acabam sendo considerados mal-educados, burros, chatos, relaxados, entre outras palavras que fazem demonstração de exclusão do diferente nas semelhanças que os corpos modernos devem apresentar. (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 5)

Pontua a passagem aposta a questão que mais importa: o adestramento dos corpos que foram treinados para não obedecerem aos sistemas impostos, seja pela

educação, seja pelo mercado de trabalho que, a partir das imposições do Estado-Nação ou das Grandes Corporações, (de)formam a independência dos corpos que se veem livres e são, no decorrer da vida – em sociedade ou em espaços estudantis e comerciais – obrigados a moverem-se como aqueles querem, não como bem quiserem, para sobreviver. Portanto, os corpos da exterioridade, ou movem-se como a biopolítica no máximo contemplou/permitiu aos diferentes (dentro dos espaços adestrados europeu/estadunidense), ou não se movem (porque não existem); ou, como prefiro, desobedecendo aos sistemas impostos, *si*-movem-se, sendo corpo-política (donos de suas ações e situações, logo, controlador das suas emoções e subjetividades), como bem quiserem, ainda que dentro dos sistemas colonial/imperial imperantes em contextos contemporâneos.

[...] um dos modos de não incorrer na *reinscrição das estratégias de subalternização* é valer-se de uma prática outra que caminha no sentido de desobedecer epistêmica e conceitualmente aqueles conceitos modernos que já se cristalizaram no discurso aquilatado sob a rubrica de pensamento moderno que circula sobretudo dentro da academia e das disciplinas institucionalizadas. (NOLASCO, 2019, p. 2)

Logo, uma vez que é na academia, como argumenta Nolasco novamente, mas esta tomada aqui como espaços das Universidades e das Escolas (cada qual nas suas diferentes situações que delimitam ações e situações), que os conceitos oriundos dos lugares mais longínquos se instalam e têm, com a mesma força, valor de verdades absolutas sobre as supostas inverdades dos lugares, sujeitos e conhecimentos dos corpos das exterioridades. Portanto, as universidades e escolas são lugares dos saberes modernos cristalizados e institucionalmente legalizados porque são reproduzidos, anos a fio, sob a autorização do Estado-Nação ou das Corporações, nos diferentes contextos e por diferentes referenciais modernos/modelos estabelecidos pela lógica da colonialidade do poder que insiste na manutenção da nossa in-existência, única e exclusivamente, graças à descoberta realizada em 1500 por aqueles que, supostamente, foram os que “trouxeram”, entre outras coisas, a escrita ocidental.³²

³² A escrita é, das linguagens em códigos, a mais colonial e ESTABELECIDADA também pelo pensamento moderno de mundo através das línguas ocidentais estabelecidas como padrões! Uma coisa é dizer que NÃO COMPREENDE, que não “sabe ler” e pensar para além da razão moderna – ressaltando “construções confusas, pronomes demonstrativos que não facilitam a vida do leitor” por que está imposto na pronominação tu, ele, nós, vós e eles, NUNCA o EU – a argumentação epistemológica aqui proposta. Outra coisa é dizer que há uma escrita “por demais complexa, às vezes rebuscada, às vezes quase pedante” porque não ACEITA uma articulação epistemológica outra que

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM política

Vemos que se tornou uma “prática social esclarecida, mais transparente, mais igualitário, mais democrático” (HISSA, 2011, p. 20), a prática naquelas aulas de Arte em que o corpo foi tomado como política, pelo motivo de contemplar a todos os corpos dentro e fora das salas de aula. Pois, todos os corpos necessitam se valer de seus corpos imperfeitos para sair da docilidade do corpo perfeito, do corpo submisso e exercitado [como corpo mais que perfeito], fabricado pela disciplina (FOUCAULT, 1987) da consciência da perfeição moderna. Consideremos que o conceito criado de corpos estranhos são para corpos que, e é “[...] um corpo [que] transporta [...] ([a] sua memória, história e *biogeografia[s]* particulares) estão fazendo a diferença no mundo em que vive. Reconhecer-se como um corpo latino e [que] não nega sua nacionalidade” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2017a, p. 1), um corpo com ato político para dar visualidade a si, que fez reverberar a corpo-política nos corpos: como produtor de saberes através de suas imperfeições. O corpo estranho é um corpo-política que cria saberes faltantes:

Assim, o corpo-política é o lado negro e a metade faltante da biopolítica que é apenas a metade da história: o corpo-política descreve as tecnologias descoloniais aplicadas aos corpos que se dão conta que foram considerados menos humanos, no momento em que tomam consciência de que o ato mesmo de ser descritos como menos humanos era uma consideração inumana. Portanto, a falta de humanidade atribuída a todas as populações não europeias é apresentada em atores imperiais, instituições e conhecimentos que tiveram a arrogância de decidir que certas pessoas que não lhes agradavam [ou que não gostavam deles], eram menos humanas. O corpo-política é um componente fundamental do pensamento descolonial, é um fazer descolonial e a opção descolonial para revelar, em primeiro lugar, as táticas da epistemologia imperial para afirmar a si mesma como *humanitas* do primeiro mundo desenvolvido e, por outro lado, levar o empreender da criação de saberes descoloniais que respondem às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido e em vias de desenvolvimento. (MIGNOLO, 2009, p. 33).

182

fuja ao PADRÃO MODERNO estabelecido e que DEVE SER o único compreendido pelo leitor moderno. AINDA – é uma questão de tempo – não estou propondo um ETINOCÍDIO, TEORICÍDIO, entre outras mortes, assim como promove ATÉ HOJE a lógica de mundo de saber MODERNO. Talvez estas argumentações epistemológicas como trajetórias pedagógicas sejam entendidas apenas nos espaços enunciativos – contra o padrão de tempo moderno – em situações de fronteiras.

Quer dizer, esse corpo estranho (política) é bem diferente do corpo político de Foucault (1987) e dos corpos parecidos com ele que fazem a manutenção do poder saber, postos com a “*herida colonial*” (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012, p. 16) aberta pela noção e manutenção da estética do belo até no trabalho docente dentro das salas de aula na disciplina de Arte. Trabalhar para naturalizar os corpos para que se aceitem ou ser ele mesmo é emergência contemporânea, mas esse trabalho deve se dar como e com um pensamento *outro*, por exemplo: “a opção descolonial [que] é a de [naturalizar] em vez de [modernizar]” (MIGNOLO, 2009, p. 26) e neutralizar corpos da diferença colonial. Do mesmo jeito não esperar total disponibilidade do diferente. Esses não estão na sala de aula para obedecer. Mas para aprender, ensinar e apreender em franco diálogo de conhecimentos/saberes/conheceres corpo-*biogeográficos* ou corpográficos! Então, por meio das trajetórias pedagógicas, que se dão como pedagogia da imperfeição e epistemologia em possibilidade, criadas com/pelos corpos estranhos dos próprios estudantes, sem julgamentos de ser mais ou ser menos, pois todos são seres humanos da diferença, apenas possuímos *biogeografias* diferentes, é que podemos humanizar e ensinar/aprendendo, a partir da escuta e da observação de si e do outro, enxergando um (vários) mundo real. Mas isto só é possível quando se tem um educador-mediador que sabe o quanto dói viver sob a classificação e sofre ainda porque tem o conhecimento de um outro corpo habitado por ele no seu corpo estranho. O “educador” opressor, ainda que oprimido (FREIRE), jamais poderá (re)conhecer(si) corpos estranhos! Igualmente esse sujeito sofre por reconhecer a necessidade de empoderamento das “*biogeografias, bio – corpo estranho, geo – espaço da opressão, da inexistência, grafias – narrativas de rejeição e superação*” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 1), da diferença; que na maioria das vezes não tem direitos para fazer a diferença: seja na sua prática docente pedagógica, seja na sua prática discente como estudantes, promovendo vidas.

183

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. In: MEC – Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de agosto de 2017.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. Com colaboração de Carol Bernstein; tradução Estrela dos Santos Abreu. 21ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na Formação Docente com Perspectivas dos Estudos de Culturas. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 15-42, jan./jun. 2019. (Texto no prelo).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. As fronteiras que es[redacted]m as produções culturais da exterioridade. Comunicação Oral apresentada durante o **13o Ciclo de investigações PPGAV**: [redacted]. Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) realizado Florianópolis, Santa Catarina nos dias 3, 4 e 5 de setembro de 2018, p. 1-10.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “(DE)CORPOSIÇÃO – CARVÃO E TINTA EM CORPONEG(R)ADO”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018**: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais...Campo Grande(MS) INSTITUIÇÃO SUPRIDA – Instituição Suprida, UUCG – Unidade Universitária Campo Grande, 2018a. Disponível em: [https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-\(DE\)CORPOSIÇÃO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG\(R\)ADO](https://www.even3.com.br/Anais/jart/108767-(DE)CORPOSIÇÃO--CARVAO-E-TINTA-EM-CORPONEG(R)ADO). Acesso em: 04 de novembro de 2018.

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

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

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

BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanitas).

DERRIDA, Jacques. **Força de Lei**: o fundamento místico da autoridade. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 2ª ed.. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do pensamento moderno).

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUSSEL, Enrique D.. **Filosofia na América Latina**: Filosofia da Libertação. Tradução de Luiz João Gaio, Edições Loyola: São Paulo; Editora Unimep: Piracicaba, SP, 1977.

EAGLETON, Terry. **Depois da teoria**: um olhar sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo. 2ª. ed.. Tradução de Maria Lucia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *CORPO ESTRANHO DA PERNA DE PAU: (UM SER MAIS) QUE HUMANIZA OS LUGARES QUE (DES)OCUPA ESCOLA E SOCIEDADE*. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **Anais da Jornada de Artes da UEMS 2018**: para que serve o ensino das artes na escola?. Anais... Campo Grande(MS) INSTITUIÇÃO SUPRIDA – Instituição Suprida, UUCG – Unidade Universitária Campo Grande, 2018. Disponível em: [https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--\(UM-SER-MAIS\)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-\(DES\)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE](https://www.even3.com.br/Anais/jart/109653-CORPO-ESTRANHO-DA-PERNA-DE-PAU--(UM-SER-MAIS)-QUE-HUMANIZA-OS-LUGARES-QUE-(DES)OCUPA-ESCOLA-E-SOCIEDADE). Acesso em: 04 de novembro de 2018.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “*Corpos estranhos*: um “kahlo” para além dos muros da escola”. In: PAES, Ademilson Batista; FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. (Orgs.). **Anais Eletrônicos do IV EHECO**, Campo Grande, MS, 2017, ISSN 22374310. Disponível em: <http://eheco.com.br/ARQUIVOS/ANAIS/Juliano%20Ribeiro%20de%20Faria.pdf>. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

FARIA, Juliano Ribeiro de; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ***O corpo “Sofrido Kahlo” na escola: corpos estranhos que re-existem!***. In: Acervo do autor. Campo Grande, MS. 2017a, p. 1-13. (Texto no prelo)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

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

GAVILÁN, Victor Manuel. **El pensamiento en espiral**: el paradigma de los pueblos Indígenas. Santiago, Chile: Ñuke Mapuförlaget; Editor Generali Jorge Calbucura; Diseño gráfico Susana Gentil. *Ebook*, 2012. (Working paper series 40).

GÓMEZ, Pedro Pablo. MIGNOLO, Walter. “*Estéticas decoloniales*. sentir. pensar Hacer en Abya yala y la gran comarca”. In: GÓMEZ, Pedro Pablo. **Estéticas decoloniales**. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012, p. 6-23. Disponível em: <https://adelajusic.files.wordpress.com/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 22 de outubro de 2018.

GROSFOGUEL, Ramón. “*Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais*: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. In:

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologia do sul**. São Paulo Cortez, 2010, 455-491.

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

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

MIGNOLO, Walter. D.. **Habitar la frontera**: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Primera edición en español. «La globalización de la indianización» / *Global Indianization* (2009, técnica y dimensiones variable). De Pedro Lasch. Edicions Bellaterra, S.L: Barcelona, Espanha, 2015.

MIGNOLO, Walter D.. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires – AR. Ediciones del signo, 2010. Colección RAZÓN POLÍTICA.

MIGNOLO, Walter D.. *Desobediencia epistémica II*. Pensamiento independiente y libertad De-colonial. In: **Otros logos – Revista de Estudios Críticos**. Año I. Nro. 1. 2009, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Humanidades. Neuquén – Argentina, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0001/mignolo.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2016.

MIGNOLO, Walter D.. *Desobediência epistêmica*: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p. 287-324. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 08 de julho de 2018.

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

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. “*Habitar los dos lados de la frontera*/teorizar en el cuerpo de esa experiencia”. In: *Revista IXCHEL*. Volúmen I, San José, Costa Rica, 2009, p. 1-22. Disponível em: <

http://www.revistaixchel.org/attachments/047_Habitar%20os%20dos%20ados%20art%20Walter%20Mignolo.doc%29.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2013.

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

NOLASCO, Edgar César. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: Autor Suprido; Autor suprido; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. *Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

NETTO, Sebastião Leal Ferreira Vargas. “*Antropofagia cultural: momento do pensamento crítico latino-americano*”. In: *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, Nº. 17, jul./dez., 2014, p. 282-303. Disponível em: <http://revista.anphlac.org.br/> - acessado em: 1º de agosto de 2017.

PELBART, Peter Pál. “Biopolítica”. In: *Sala Preta*, v. 7, p. 57-66, 28 nov. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/salapreta/article/download/57320/60302> acessado em: 18 de maio de 2019.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do Poder e Classificação Social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologia do sul*. São Paulo Cortez, 2010, 84-130.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade, poder, globalização e democracia”. In: *NOVOS RUMOS*. Ano 17, nº 37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

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

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

SANTOS, Kelly Queiroz dos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte-mediação: uma proposta outra para pensar Mediação “Cultural” no ensino de Arte**. Curitiba : CRV, 2021.

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

Artigo Recebido em: 23 de fevereiro 2021.

Artigo Aprovado em: 05 de junho de 2021.

