



PEDAGOGIAS da *diversalidade*¹

PEDAGOGIAS de la *diversalidad*

PEDAGOGIES of *diversality*

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

Resumo: Esta discussão apenas pode emergir levando-se em consideração a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003), pois, sequer as teorias sobre diferenças culturais dariam conta, haja vista a *diversalidade* daquela em relação à até boa intenção destas, mas que ainda tomam de políticas culturais em detrimento de diferenças *em* política: a posição aqui eleita para as discussões. Já que das diferenças coloniais consigo contemplar as *histórias locais* que são *forçadas* por culturas hegemônicas ou *adotadas* pelos *projetos globais*, a fim de apagá-las, e ainda ressaltar as diferenças culturais sem “políticas identitárias”. De certo, pedagogias da *diversalidade* contemplam o *ser, saber, sentir* e o *fazer* descoloniais ancorados na lógica *biogeográfica* de que os sistemas coloniais/imperiais (Estatais e Privados) sustentam-se na uniformidade política, discursiva, econômica, linguística, de direito, de democracia e cultural. Portanto, pedagogias da *diversalidade* estruturam-se em corpos descoloniais das *exterioridades* do ser, saber, sentir e fazer epistêmicos. Assim, para a construção desses que serão os pontos de compreensão das pedagogias da(s) *diversalidade(s)*, vou me ancorar na pretensão de argumentar acerca de duas questões primárias:

¹ Este texto está vinculado aos projetos de pesquisas – projeto “**Arte, Cultura e História da Arte Latinas na Frontera**: “Paisagens”, Silêncios e Apagamentos em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”, vinculado à FAALC/UFMS como estágio de Pós-doutoramento no Programa Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, e ao projeto “**Arte e Cultura na Frontera**: “Paisagens” Artísticas em Cena nas “Práticas Culturais” Sul-Mato-Grossenses”, vinculado à PROPP/UEMS – que são cadastrados junto ao NAV(r)E-UEMS/CNPq.

² Marcos Antônio Bessa-Oliveira está realizando Estágio de Pós-doutoramento na FAALC/UFMS, é Doutor em Artes Visuais, professor da Graduação em Artes Cênicas e Professor Permanente do PROFEDUC UEMS. É coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. marcosbessa2001@gmail.com.

uma, de pedagogias para além da noção posta de prática docente como constituição moderna de ensinar e aprender verdades cumulativo-disciplinares. Visto que vou tomar da pedagogia para discutir a Arte nos modos de fazer, ensinar e pesquisar como formas de construção de conhecimentos *outros* não inscritos nas acadêmicas; sequer quando essas tomam da fantasia de transdisciplinaridade. A outra questão está no argumento de que a noção de diversidade que tomamos para discutir diferenças culturais na contemporaneidade está ainda para a verticalização dessas por não tomarmos das diferenças coloniais, as culturas diferentes são postas em comparação umas às outras, já que a diversalidade, na minha pretensão, toma da consciência horizontal do ser, sentir, saber e fazer para a compreensão das diferenças (coloniais) entre arte, cultura e conhecimentos, por conseguinte, de direitos e de democracia como entendimentos epistêmicos.

Palavras-chave: Arte; Pedagogia; Diversalidade; *Biogeografia*.

Resumen: Esta discusión sólo puede emerger teniendo en cuenta la *diferencia colonial* (MIGNOLO, 2003), pues, ni siquiera las teorías sobre diferencias culturales darían cuenta, habida cuenta de la *diversalidad* de aquella en relación a la hasta buena intención de éstas, pero que todavía toman de políticas culturales en detrimento de diferencias *en* política: la posición aquí elegida para las discusiones. Ya que de las diferencias coloniales consigo contemplar las *historias locales* que son *forzadas* por culturas hegemónicas o *adoptadas* por los *proyectos globales*, a fin de borrarlas, y aún resaltar las diferencias culturales sin “políticas identitarias”. De cierto, las pedagogías de la *diversalidad* contemplan el *ser*, *saber*, *sentir* y el *hacer* descoloniales anclados en la lógica *biogeográfica* de que los sistemas coloniales/imperiales (Estatales y Privados) se sostienen en la uniformidad política, discursiva, económica, lingüística, de derecho, democracia y cultural. Por lo tanto, las pedagogías de la diversalidad se estructuran en cuerpos descoloniales de las *exterioridades* del ser, saber, sentir y hacer epistémicos. Así, para la construcción de esos que serán los puntos de comprensión de las pedagogías de la(s) diversalidad(s), voy a anclar en la pretensión de argumentar acerca de dos cuestiones primarias: una, de pedagogías más allá de la noción puesta de práctica docente como constitución moderna de enseñar y aprender verdades acumulativo-disciplinares. Como voy a tomar de la pedagogía para discutir el Arte en los modos de hacer, enseñar e investigar como formas de construcción de conocimientos *otros* no inscritos en las académicas; ni siquiera cuando éstas toman de la fantasía de transdisciplinariedad. La otra cuestión está en el argumento de que la noción de diversidad que tomamos para discutir diferencias culturales en la contemporaneidad está todavía para la verticalización de éstas por no tomar de las diferencias coloniales, las culturas diferentes se ponen en comparación unas a otras, ya que la diversalidad, en la mi pretensión, toma de la conciencia horizontal del ser, sentir, saber y hacer para la comprensión de las diferencias (coloniales) entre arte, cultura y conocimientos, por conseguinte, de derechos y de democracia como entendimientos epistémicos.

Palabras clave: Arte; Pedagogía; Diversalidad; *Biogeografía*.

Abstract: This discussion can only emerge taking into account the *colonial difference*

(MIGNOLO, 2003), since even theories on cultural differences would not account for their *diversality* in relation to their even good intentions, but still take cultural policies to the detriment of differences *in* politics: the position chosen here for the discussions. As for the colonial differences I can contemplate the *local histories* that are *forced* by hegemonic cultures or *adopted* by the *global projects*, in order to erase them, and also highlight the cultural differences without “identity politics”. Of course, pedagogy gives *diversality* contemplate *being, knowing, feeling* and *making* decolonial anchored in the *biogeographic* logic of which the colonial/imperial systems (State and Private) are based on the political, discursive, economic, linguistic, legal, democracy and cultural. Therefore, pedagogies of diversality are structured in decolonial bodies of the *externalities* of being, knowing, feeling and doing epistemic. Thus, for the construction of these that will be the points of understanding of the pedagogies of the diversality(s), I will anchor myself in the pretension to argue about two primary questions: one, of pedagogies beyond the notion *posta* of teaching practice as constitution modern way of teaching and learning cumulative- disciplinary truths. Since I will take pedagogy to discuss art in ways of doing, teaching and research as forms of knowledge construction others not enrolled in academics; even when they take on the fantasy of transdisciplinarity. The other issue is the argument that the notion of diversity that we take to discuss cultural differences in the contemporary world is still to *verticalize* these because we do not take the colonial differences, the different cultures are compared with each other, since the diversality, in the my pretension, takes the horizontal consciousness of being, feeling, knowing and doing to the understanding of the (colonial) differences between art, culture and knowledge, therefore, of rights and democracy as epistemic understandings.

Key words: Art; Pedagogy; Diversality; *Biogeography*.

63

INTRODUÇÃO: primeiras ideias (de artes, pedagogias, diversidades e *biogeografias*)

¿Qué entra en 180 metros cuadrados? El Movimiento Social Dignidad (que decidió renombrarse de este modo, abandonando la vieja denominación de Movimiento de Trabajadores Desocupados, MTD) parece dispuesto a probar qué cosas son posibles en ese espacio, destinado al funcionamiento de lo que han dado en llamar Diversalidad. En uno de los trabajos que explican esa noción, el MSD propone: “Desde la perspectiva del conocimiento, sostenemos un concepto que no es opuesto al de Universidad, pero sí profundamente diferente. El concepto es que primen las valoraciones, conclusiones y reflexiones de las prácticas colectivas de la diversidad. Que se diferencien de las prácticas verticalizadas y jerárquicas de los procesos de individuación, regidos por el mercado”.

“Caminar por senderos de búsquedas de nuevos conocimientos, supone transitar caminos de la resistencia a la dominación y afirmación de la libertad. Por lo tanto, el proyecto de la Diversalidad es un proyecto de resistencias, en donde se expresen de este modo el arte, la música, la

plástica, las luchas sociales, las luchas de lo político, las resistencias de género, las luchas por la preservación del medio ambiente, la lucha por la dignidad humana y, en suma, las luchas por la vida y la libertad”.

LAVACA. “La Diversalidad, otro modo de conocimiento”.

Esta discussão emerge da compreensão de que fazer autorreconhecimento da *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003) é a única maneira de *aprender a desaprender para reaprender* (MIGNOLO, 2008), aos indivíduos da exterioridade, a opção de pertencimento *biogeográfico* em um mundo marcado pela colonialidade do poder, prevalecida a partir da razão colonial moderna (sec. XVI), que fez a separação de corpos da diferença entre humanidade e objeto a partir das classificações dos diferentes por categorias de raça, classe e gênero. Primeiro é porque a diferença colonial permite reconhecer-se indiferente das categorias, ainda que fazendo parte, de uma forma ou de outra, de grupos que estejam ilustrados por uma só delas: *homem fático; branco caucasiano; e elitista* (político, econômico, histórico, geográfico e até cultural); que ainda deve ter crença cristã (católico e/ou crente-cristãos não-católicos), e ser falante de uma das línguas oficiais ocidentais – inglês, francês, espanhol, italiano, alemão ou português – e não de um dos dialetos que têm menor importância; além disso, esse indivíduo ainda deve ter autenticada sua verdade pela ciência cartesiana que separa a razão e a emoção. Para *ser*-humano como aqueles é preciso pertencer a este conjunto de normas e regras que estabelecem a razão moderna.

64

Neste primeiro grupo, portanto, estariam exclusivamente os europeus de raça caucasianos, masculinos, de classe alta e letrados em/de línguas coloniais. Do mesmo modo, este grupo tem que ter fé cristã e reconhecimentos dessas características – no conjunto contemplando todas – pelas práticas das ciências modernas (ou o que reconhecemos hoje por Estudos de Áreas) para reconhecer suas classificações como verdades únicas e absolutas. Assim, todos aqueles que não contemplam esse conjunto de lógica moderna estariam excluídos desse modelo que contempla a colonização histórica promovida ao mundo pela Europa nos já idos, mas não findos, anos do século XVI. Reconhecendo esta parte da história como verdade, os sujeitos que ocupam a exterioridade dessas categorias, por certo, reconhecem-se como não-colônias, mas como colonizados que

aprenderam a repetir que essas categorias são as que devem sustentar a existência do que é igual àqueles ao longo das suas próprias histórias.³

Em segundo lugar a diferença colonial é a lógica que desobjetifica o tornado inumano (objeto) porque estabelece conjuntos *outros* de seres humanos (*anthopos* (MIGNOLO, 2017)) que a razão edificada pelo pensamento moderno (ilustrada por características de raça pura, classe dominante e gênero superior, religião cristã, de língua ocidental e cientificista) não considerou para estabelecer-se como predominante e soberana da hierarquização do lado sombrio do globo reconhecido ainda hoje como Ocidente. Nesta segunda coerência da “razão” de *ser, saber, sentir* e do *fazer outros*, encontram-se todas as comunidades originárias dos lugares onde as coroas coloniais e imperiais usurparam suas especificidades *biogeográficas*: indígenas, aborígenes, africanos, caribenhos, povos originários, mulheres (e outros gêneros), crianças, indivíduos de crenças populares tradicionais e de relação com a natureza, de falantes de dialetos e línguas não-ocidentais, com conhecimentos baseados em oralidades, cotidianos e da natural relação entre o que é sensível e racional aos seus e a si próprio. Logo, um conjunto de *gentes* que não faz parte da categoria inventada de Humanidades.⁴

³ Essas duas colocações – de colonialidade e de exterioridade – já ilustram porque determinado conhecimento é pedagógico – uma “teoria e ciência do ensino” (HOUAISS, 2008, p. 565) – e porque muitos outros são tomados como prática cotidiana “que é comum a todos os dias; diário” (HOUAISS, 2008, p. 198) que são ainda domados como saberes menores.

⁴ A categoria de humano foi constituída, primeiramente, na separação entre o conjunto do que é ser humano e o que é ser natureza, o que é ser cultura do que é natureza. Logo, evidência da superioridade do homem sobre o que é natural: como se nossos corpos não precisassem, por exemplo, de água (natureza) para sobreviver. Por conseguinte, o conceito de Humanidade (*humanitas* (MIGNOLO, 2017)) constitui-se na classificação do ser humano, a partir de línguas que denotam superiores e/ou inferioridades entre os seres que são humanos e os não-humanos. Logo, a partir dessa última separação, o não-humano ou constitui-se (aceitando-se) como inferior aos falantes das seis línguas ocidentais oficiais ou *devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe* (MIGNOLO, 2017) reproduzindo-o. Do mesmo modo, os conhecimentos reconhecidos como pedagógicos – disciplinares escolares e universitários atuais, *as disciplinas das ciências sociais e as humanidades, assim como as escolas profissionais*, estão todas subscritas a conhecimentos pedagógicos que emergem de lugares específicos, imediatamente tornam-se *territoriais* (MIGNOLO, 2017). E esta segunda categoria para ser humano, por conseguinte, está concentrada primeiro nos países europeus de línguas ocidentais até o século XIX. Depois o poder territorial migra para os Estados Unidos, consolidando-se no século XX como poder neo(capital)colonial, mas é com a despedida do século

Esta diferença colonial que estabelece outras culturas é a primazia dos que ocupam a exterioridade do pensado pela hegemonia moderna ainda presente na atualidade. A lógica da colonialidade do poder (Quijano (2010)) que persiste e insiste na ideia de reproduzir o aprendido com o pensamento europeu *ad infinitum*. E neste repetir está o aprendido como arte, como cultura, como educação, direito, democracia, como política, os padrões de corpo, gente e até mesmo o de ser humano. Do princípio do continuísmo, o aprendido interfere ainda hoje na compreensão das diferenças – tratadas como culturais – por compreender que essas são diferentes (exóticas) à medida que não correspondem aos padrões daquela cultura hegemônica ou são diferentes (aproximações) porque respondem às necessidades daquelas categorias que empoderam uns bem poucos (*biopolítica*) para prevalecer-se no poder sobre todos os outros. Portanto, essas questões de diferença colonial, em sobreposição à ideia de tratar os diferentes pela opção de diferença cultural, estão em diversificar também a compreensão do que é de fato da ordem da diferença: o que não é mais do mesmo (semelhante e/ou aproximação) ou o que deve ser extinto porque sequer aproxima-se das categorias daqueles que os classificam ainda hoje como exóticos.⁵

XX que as culturas subalternizadas vão requerer este corpo próprio como outra categoria não-*humanitas* para ser gente. Assim, como também já advertiu Walter Mignolo, “Esse projeto mudou várias vezes de mãos e de nomes, mas as vezes e os nomes não estão enterrados no passado. Pelo contrário, permanecem vivos no presente, mesmo que a tendência mais visível seja transformar o planeta em um mercado global” (MIGNOLO, 2003, p. 46-47). Mas, ao certo, este projeto de mundo global, impossível na lógica moderna e pós-moderna, nunca esteve nas mãos de quem ocupa as exterioridades.

⁵ A diferença, por conseguinte, me é uma questão bastante cara ao rememorar esta discussão sobre diferença cultural e diferença colonial. Haja vista, como dito aqui, em várias situações brasileiras os diferentes são tratados, por uma ótica equivocada de interculturalidade, multiculturalidade ou transculturalidade que os colocam ainda em desvantagem a um suposto Outro superior “Cultural”, evidenciando as diferenças daqueles em comparação a Esse. A velha ideia de que os “velhos mundos e gentes” sempre têm mais cultura do que lugares e do que quem é mais jovem. Agora, como também já informei em situações diversas, estou falando em diálogo intercultural – de conhecimentos de diferentes culturas em diálogo – como saberes através de arte, da cultura como produção de conhecimentos. Portanto, não estou priorizando inter-relações disciplinares (científicas) a fim de reconhecer diferenças como divergências nas culturas que são diferentes. De certo, quero evidenciar, com a proposta de Pedagogias da diversidade, possibilidades de transação – transladação, tráfico, tráfego, trânsitos, entre outros sinônimos de moção movediça (o que não tem o caráter do estático, menos ainda de certezas, igualmente ao não-controlado

Reconhecer a existência de um mundo *outro* de características não-ocidentais, como as estabelecidas na lógica moderna de mundo colonial ou na noção globalizante de mundo imperial – séculos XVI e XX respectivamente –, faz evidenciar que o mundo em que vivemos (os humanos de exterioridade e de diferença colonial) não é estabelecido por e para nós. De certo, portanto, é preciso lutar/lugar para fazer-se reconhecer, não a partir da destituição dos mundos moderno e pós-moderno estabelecidos com base em mortes durante milhares de anos de diferentes indivíduos, mas à coadunação de mundos em paralelos. Antes, porque destituir-se daqueles pensamentos (moderno e pós-moderno) não é possível considerando a construção solidificada em bases concretadas (econômica, política e socialmente), e segundo porque não estou defendendo (ainda) o genocídio de todos aqueles Outros que vivem sob a guarda do colonial e do imperial – reforçando a opressão através da colonialidade do poder – como universais subjugando e matando o que sobrevive em condição de exterioridade: as *diversidades* outras todas.⁶

Assim, *aprender a desaprender para reaprender* é condição fundamental para perceber-se sujeito da diferença colonial. Um sujeito da diversidade que não está impresso nos formatos moderno (do permitido ou do morrível), não está no padrão permissível das propostas pós-moderna que ludibriam alguns com a sensação do que é não-atingível atingido e que também é matável, e, do mesmo jeito, não estará em um sujeito que é visto como diferente porque é diverso de diversidade; esta forjada na ideia de que as miscigenações convivem e, igualmente às opções anteriores que nos foram “dadas”, são outros que não fazem falta nenhuma se mortos. Reaprender, por certo, não está em continuar apreendendo e reproduzindo aqueles padrões estabelecidos de arte, cultura, conhecimento,

67

do/pelo Estado-Nação ou das Corporações) – que uma ótica sequer e qualquer de privilegiar diferenças não contempla.

⁶ Boaventura de Sousa Santos, em **Pela mão de Alice** (1999), já advertiu acerca do *epistemicídio* disciplinar defendido pela ciência moderna como esta é constituída e ainda imposta na cultura acadêmica contemporânea. Mais tarde, (2010, por exemplo, em “Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”), Santos vai afirmar da falácia que é também o “pensamento” transdisciplinar ainda hoje presente nas escolas e universidades que priorizam um diálogo entre disciplinas (áreas do conhecimento) pensando dialogar em *ecologia de saberes* através de *conversas*, como já vai propor Walter Mignolo (2003) esta última, como forma fundamental para instituição do pensamento descolonial e de descolonizar saberes.

direito, democracia, entre outras coisas, que foram forjados na colonização do planeta, que colonizou o corpo, a consciência e continuam reforçando e forçando passagem para manutenção em diferentes situações ainda hoje através de pedagogias como ciência de determinado conhecimento a ser aprendido e acumulado por transmissão. Aprender a desaprender, assim, é reconhecer-se diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, caso do brasileiro que aprende assim até hoje.

O processo de construção desta opção de pedagogias da diversalidade⁷, que não poderia ser pedagogia das diversidades, toma da ideia primeira dessa noção de reconhecer-se sujeito da diferença colonial exatamente porque um saber pedagógico (único, no singular) também não contemplaria essas múltiplas diferenças coloniais imagináveis: e que não podem ser sacrificadas a fim de um Outro alguém. Assim, antes de tomar da pedagogia como prática disciplinada, como método de ensinar e aprender unilateralmente, estou preferindo pensar nelas no plural (pedagogias), na pluriversidade, considerando que diversalidade já traz no seu bojo de construção a multiplicidade de sujeitos, saberes, arte, cultura, conhecimentos, políticas, democratizações, corpos e sensibilidades não reconhecidos pelos projetos moderno e pós-moderno. Esta noção, portanto, não estaria também sendo contemplada pela ótica temporal de que o contemporâneo é uma razão também natural como o foram o pré-histórico, o clássico, moderno e o pós-moderno universais que ocorreram/ocorrem sucessivamente.

Assim, vai ficando evidente, de certo, que a minha opção aqui é por uma “razão de lógica” descolonial para pedagogias da diversalidade que contemplam as diferenças. Igualmente à proposta de pensar que todo e qualquer saber necessita

⁷ Uma primeira proposta de escrita deste trabalho foi apresentada no X Ciclo de Estudos da Linguagem e III Congresso Internacional de Estudos da Linguagem – CIEL 2019 – Ponta Grossa, PR –, lá optei por grafar o título de “Pedagogias das *Diversidades* – apontamento iniciais”. Mas, nesta segunda versão, para ser publicada nesta edição de número 21 dos **Cadernos de Estudos Culturais**, cuja temática é “Pedagogias Descoloniais”, opto por grafar “**Pedagogias da *diversalidade***”. Primeiro porque compreendo a necessidade de manutenção das pedagogias como pluriversidades de saberes cotidianos e em segundo lugar porque o conceito de *diversalidade* já contempla este pluriversal do “diverso” que o conceito de diversidade não conseguiu abarcar da ótica descolonial. Assim, aqui estou pensando na pluri-versidade de pedagogias – “libertadora”, “do oprimido”, “crítica”, “do amor”, entre outras – que o saber disciplinar pedagógico hoje em evidência, especialmente na Área de Educação, não contempla.

de uma *desobediência* aos sistemas imperantes e obediência às especificidades culturais (por isso Pedagogias da diversalidade vai acabar me sendo muito mais útil) – dos sujeitos que foram expostos à exterioridade daqueles pensamentos hegemônicos *geohistoricamente* estabelecidos. “A descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar (kuscheanamente dito), desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos.” (MIGNOLO *apud* LORCA, 2014, p. 3). Logo, não estou edificando aqui uma ideia de pedagogia como prática de condução de conhecimentos, mais ou menos importantes comparativamente, que devem ser transmitidos pelo professor como sujeito único capaz dessa condução. Menos ainda estou reforçando que a história ou a geografia privilegiadas (por raça, classe ou gêneros específicos) fazem a condição/condução para reconhecermos (através de um padrão de fé, língua ou de ciência), especialmente na educação – esta educação aqui pensando no Ensino de Artes, por exemplo – o que deve permanecer ou não nos currículos e livros didáticos das escolas. Corpos domados e dominados. Estou construindo nestas reflexões o que quero que seja reconhecido como uma das possibilidades de “Pedagogias da diversalidade” como uma preferência para a vida dos sujeitos subjugados à colonialidade do poder ainda na contemporaneidade.

69

Meu objetivo maior parte da ideia de que as diversidades não podem ser contempladas por uma pedagogia exclusivista, baseada em saberes hegemônicos como única forma de compreender o que é corpo, por exemplo, daquele que não foi reconhecido como ser humano. Assim, ancorada na diversidade como opção de horizontalização das noções de classificações de mundo, as pedagogias contemplam a razão da pluriversalidade de saberes – que contemplam a pluralidades de línguas – necessários para dialogar com o saber universitário (paráfrase de universal) – aquele sem ser suplantado ou suplantar este – para a constatação, por exemplo, de outros saberes, fazeres, seres e sentires em arte, cultura, conhecimentos, igualmente de políticas, democracias e sistemas que permitem ser-estar-sendo. Diversidade é a questão que impõe à razão moderna a existência de saberes que a disciplinaridade, que encapou até aqui as diferenças culturais, sequer lembrou-se de observar a existência de diferenças coloniais. Pois, também das extremidades do mundo ocidental, onde foram impostas as diferenças coloniais, fronteiras criadas pelo pensamento moderno, a linha do horizonte que parece distanciar os diferentes faz evidenciar uma gama de saberes em contato

que apenas possibilidades *outras* de pedagogias em diálogo (conversa) poderiam compreender.

Agora, ainda que caia no risco do julgamento binário de parecer/ser redundante, falo em pedagogias da diversalidade como descoloniais do pensamento colonial que persiste insistindo na ideia de que os sujeitos, lugares e narrativas da exterioridade – as *biogeografias* = *bios*-sujeito, geo-espacos e grafias-narrativas – não produzem arte, cultura ou conhecimentos. “Pensar descolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer.” (MIGNOLO *apud* LORCA, 2014, p. 3). É, por assim dizer, minha proposta de pedagogias da diversalidade, uma desobjetivação das *biogeografias*; aquela objetivação que foi construída a partir do século XVI que, por conseguinte, faz dessas diferenças como divergências serem tornadas oprimidas ainda na atualidade. As pedagogias da diversalidade – para o tornado “índio”, “preto”, “puta”, “favelado”, “viado”, “macumbeiro”, “popular”, “folclórico”, “pichação”, “deficiente”, “anormal”, “inumano”, entre muitos outros adjetivos pejorativos – querem fazer ser-sentindo-sabendo através do ser, sentir, saber e fazer pertencendo à condição de diferença colonial.

70

Nesse sentido, não basta empregar conceitos advindos de teorização fronteiriça, ou mesmo nomes e sobrenomes de pensadores desse pensamento, entendendo que, agindo assim, estaria pensando descolonialmente. Nada disso. É, mais do que preciso, é necessário a inscrição do corpo e do compromisso teórico, político mesmo desse pesquisador. E tal presença se daria por meio da inscrição de seu *bios* e de seu lócus ancorando seu lócus enunciativo, mais sua consciência fronteiriça, ou condição mesma de pensar. (NOLASCO, 2019, p. 3).

O corpo (o *bios*), ainda que compreendido metaforizado na questão, não tem como ser excluído da argumentação descolonial também das pedagogias da diversalidade. Uma vez que é o corpo, como camada real primeira do indivíduo em contato social, do corpo-pesquisador como aponta em alusão à corpo-pesquisa minha referência, que está no lugar superficial-em-profundidade do sofrimento da opressão. O corpo que se ex-põe *da* exterioridade para argumentar, por conseguinte, nesta reflexão de opor-se aos sistemas imperantes, está para o reconhecimento do seu lugar de fala, logo, de voz e vez de ser, sentir, saber e fazer. Não permite, portanto, este corpo, ser descrito por mais ninguém e, igualmente, argumenta-se *em* política de ser, não da política de corpo. Nesta situação, o corpo que emerge da exterioridade é um corpo indócil, um corpo que

reverbera arte, cultura e conhecimento para além do compreendido pelos sistemas imperantes como tais, e, do mesmo modo, é um corpo que está situado geo e historicamente, bem como um corpo que tem compreensão das suas práticas *em* políticas como construção de conhecimentos. Logo, esse *bios* argumentado é, então, uma *corpo-política* (MIGNOLO, 2008)! Este corpo, nada metafórico, portanto, é o corpo da diversalidade que é sensível e racional em si e aos seus ao mesmo tempo. Um corpo que aprende e é apreendido os/pelos conhecimentos trocados com vários outros corpos (da diferença colonial).

O argumento do *bios* como corpo está, por conseguinte, livre daquela Humanidade disciplinar consolidada pela corpórea biológico. Também é um corpo não pressuposto na bio-lógica de corpo moderno! O *bios* como corpo é um argumento de que as memórias, histórias, geografias e, do mesmo modo, as suas experivências enquanto corpo desconsiderado, mas que desobedece às ordens impostas pelos sistemas, sobrevive a esses e convive com todos aqueles. Assim, o *bios* como *corpo-política* (MIGNOLO, 2008) tem sua razão-e-emoção de ser, sentir, saber e fazer acercado das suas próprias relações com a Natureza de modos natural pedagógico indisciplinado. A *corpo-política*, portanto, não apenas reconhece as imposições dos poderes (colonial e da colonialidade do poder), mas é contra-argumento, por exemplo, contranarrativo às homogeneidades da universidade (agora uma metáfora de tradição) e também com a mesma força contrária à homogeneização imposta pela universalidade da globalização. A *corpo-bio-política*, podemos compreender assim, é o argumento de “razão” descolonial periférica-fronteiriça e de exterioridade contrário à lógica da razão moderna e da imposição por suposta aceitação da dialética pós-moderna.

Este corpo *em* política é superficial-em-profundidade exatamente porque é na superficialidade da pele e na profundidade da alma que o oprimido sente todas as forças e formas imperantes da colonialidade do poder. Diuturnamente sendo empurrado para uma escola que o força a aprender para supostamente ser e crescer para trabalhar a fim ter e de consumir para sobreviver. Uma lógica que “oferece” como salvação do corpo o fato de supostamente pertencer a um contexto social no qual, definitivamente, tudo que é de origem do seu próprio corpo não tem pertencimento e/ou liberdade de pretensão de pertencer-ser. Assim, estes corpos em evidência para as Pedagogias da diversalidade têm, superficialidade de pele e profundidade de alma, ancorados no sofrimento do corpo que está exteriorizado às categorias de raça, classe e gênero, de fé cristã, de língua ocidental e que, por conseguinte, tem na ciência moderna cartesiana as suas verdades formuladas e

amalgamadas, agora ainda impostas na contemporaneidade, como certezas para fazer os outros – diferentes daqueles – sofrerem no corpo e na alma porque não têm direitos *em* política menos ainda de fés outras.

Este corpo em política (corpo-*bio*-política), na Arte, por exemplo, é aquele corpo que para a escola formal (que deforma ao invés de formar) não dança, não pinta, não atua, não canta, não grita, não vive. É o corpo que permanece inerte à sua insignificância em relação ao corpo-formal da escola oficial. Este como aquele corpo que obedece. A corpo-*bio*-política que emerge dessa condição das pedagogias da diversalidade como lugar de performance – esta sem aquela ideia de representação, mas de atuação – é um corpo que *si*-move-se como bem quer na dança, no palco, na tela ou em qualquer lugar outro que a arte não-oficial permite. As pedagogias, assim, consideram que o corpo (o *bios*) em questão é ser-estar-fazendo aquilo que o *corpo dócil* foucaultiano, por exemplo, foi impossibilitado/impedido de poder-fazer. As razões de uma corpo-*bio*-política estão em ter apreendidos e aprendidos todas as diversidades de arte, cultura, conhecimento, política, democracia e raça, gênero e classe, igualmente de crença e língua/dialeto desrespeitados/desconsiderados/assassinados pelos projetos que visaram universalização e/ou igualmente globalização das diferenças coloniais (corpóreas).

72

Não por acaso esses corpos de saberes outros não foram considerados pelo saber moderno da ciência. Fez-se também uma arquitetura para que esses não fossem re-conhecidos por aquela. Primeiramente porque aquela foi constituída na certeza de que apenas o saber produzido pela história e geografia contempladas por aquele universal hegemônico deveria ser conhecido enquanto tal. E, igualmente, porque é a razão da ciência moderna, como dito antes, que qualifica melhormente categorias que estabelecem a primazia da Europa como tradição universal de arte, cultura e conhecimentos para o Mundo que eles “imagicamente” inventaram. Também está na ciência cartesiana a excelência daquele pensamento de que tudo que não contempla, ou o que não é, a totalidade das categorias modernas (de tempo, lugar, arte, cultura, conhecimentos, homem, classe, religião, línguas e saber disciplinar) não podem ser tomados como conhecimentos para construção/manutenção da coerência daqueles de universalidade. Assim, portanto, o todo do corpo não-cartesiano (da diferença colonial objetificada por Eles), que tem sensibilidade e diversalidade em concordância com razão e emoção, que está situado em corpos biográficos, história e geografia locais e que, igualmente erigem narrativas de suas

experivências originárias, está inexistente também e ainda que percebidos na opção moderna de razão e emoção em separados ou em apenas uma classe dessa visão binária do corpo.

Do mesmo modo foi a criação da ciência cartesiana, que para manter-se como saber estabelecido desqualifica e deslegitima outros corpos como saberes, que promoveu aquele corpo hegemônico ao lugar de dominante. Assim, esta é mais uma questão que reforça a criação de pedagogias da diversalidade, levando em conta esses corpos outros todos, em vista de criar saberes que destronam a ciência moderna como saber único. A diversalidade está para o corpo-indígena, o corpo-afro e afro-brasileiro, por exemplo, mas também está para o conhecimento e/ou diverso do corpo-feminino, corpo-transgênero, corpo-com/sem-fé, entre outros corpos não catalogados (ainda fazemos isso) contrários ao modelo. As pedagogias da diversalidade estão pondo em evidência aqueles corpos-*bio*-políticas não existentes por causa da ciência moderna que desvirtuou em gênero, classe e raça específicos o corpo também não enquadrado nesses. Desde a constituição do pensamento cartesiano como pré-requisito de existência do corpo é o sujeito da exterioridade quem sofre em/para ter um corpo magro, forte, belo, branco e rico. Portanto, um corpo que é percebido em atuação na escola, no trabalho, na sociedade.

73

Por certo, do mesmo jeito, é a ciência, hoje por meio dos Estudos de Áreas, que mantém o saber moderno em evidência/vivência na atualidade. Pois, esses saberes disciplinares – construídos sob a lógica de observar o objetificado (os sujeitos das diferenças em relação ao saber moderno) – continuam erguendo fronteiras que separam os diferentes (culturais) das hegemonias europeia e agora estadunidense. Portanto, travestida agora de globalização, a universalidade do projeto moderno europeu, aquela de promoção especialmente estadunidense, estabelece a homogeneização como padrão do viver em situação de trabalho e consumo em sociedade. Assim, os corpos que antes eram se-pa-ra-dos porque não atendiam às classificações construídas no século XVI, têm, na atualidade hierárquica da globalização, a imposição de sobreviver sob o trabalho e o consumo para poder ter e merecer o direito de pertencer aos sistemas agora impostos. Deste modo, a única forma de pensar esses corpos da exterioridade (ou exteriorizados pelos padrões que internalizam poucos), para além de corpos padronizados pelo sistema cartesiano, é evidenciá-los por uma ótica da sua própria cosmovisão de corpo-no-mundo. Uma visão que considera, prioritariamente, a forma como seu corpo se constitui/consolida, aprende/apreende, é, sabe, sente e

faz em relação com sua própria natureza de sujeito-mundo. Distante, obviamente, da ideia de sujeito alheio do ou que domina o mudo.

Este ponto é fundamental para articularmos a importância de saberes *em* política distintos, especialmente para pensarmos em pedagogias da diversidade, diferente da ideia de políticas de saber e fazer que instituem na noção de obediência o dever em detrimento da independência do ser. Ou seja, se por um lado essa última impera na construção do sistema colonial moderno reinante através da colonialidade do poder contemporâneo pela insistência do assistencialismo aos diferentes – porque são divergentes por serem diferentes ou porque devem ser ultrajados com as migalhas desperdiçadas/ofertadas por aqueles. De outro modo podemos ter uma contrapolítica *em* política contrária ao saber da razão distante da emoção que destitui todo conhecimento, corpo e cultura do lugar de pertencer-ser, logo, excluindo-os ao lugar de fronteira como lugar de exposição/exclusão. Esta noção da pedagogia *em* política, portanto, na posição de saberes/corpos *em* políticas evidencia a condição de ser, sentir e saber e, do mesmo modo, de fazer que seja divergente da noção caridosa de pertencer ou não aos sistemas de classificações moderno/pós-moderno que as Áreas (disciplinas) do conhecimento insistem em manter nas Uni-versidades para dominar os corpos estagnados e paralisados.

74

Enfim, ou [se tem o] compromisso com uma forma de pensar outra, ancorada em uma perspectiva outra de base subalterna ou fronteira, cujo olhar lançado emerge, sempre, da *exterioridade* e, nunca, da interioridade, isto é, de dentro do modo, ou sistema de pensar moderno que ainda impera dentro das academias e das disciplinas. (NOLASCO, 2019, p. 3).

Ou, do contrário, continuaremos a re-forçar aquele padrão de corpo-pedagogia como salvaguarda das diferenças exotizadas. Portanto, como uma prática de construção de saber moderno, as pedagogias da diversidade não poderiam se dar considerando a hegemonia e a homogeneização da ciência como única forma de produção de saber. Como dito, porque esta se classifica como único padrão – de razão sem emoção – para construção de uma abordagem específica como verdade absoluta. Assim, a ciência não se permite, sequer, ser questionada enquanto lugar superior do saber hegemônico, menos ainda de saber em diálogo, pois, aquela não considera a existência de outros saberes para dialogar. Do mesmo jeito essas pedagogias da diversidade não podem ser uma mera prática de reprodução de autorias alheias como se fossem próprias.

A ciência é constituída como soberana e mantém-se ainda nas Uni- versidades da atualidade, sem pluralidades de saberes, sem pluridiversidade como imaginação possível, porque esta instituição de ensino ainda está, quando muito, sob a égide da transdisciplinaridade, do diálogo monodisciplinar de saber e de multiplicidade de disciplinas modernas, desqualificando, ou mesmo impedindo a entrada de outros saberes em seu recinto do conhecimento. “A universidade foi e segue sendo uma instância fundamental da colonialidade do saber.” (MIGNOLO *apud* LORCA, 2014, p. 1). Porque é nesta noção de Uni-(ca)-versidade que temos, como detentora do poder e do saber, que a ciência continua “trabalhando”, graças ao Estado-Nação ou pelas mãos de salvação das Corporações internacionais, na emergência cada vez maior da necessidade da eficiência também na ideia de conhecimento em construção dessas. “Enfim, a universidade e o museu são duas instituições chaves sobre as quais se fundou e se mantém a colonialidade do saber e da subjetividade.” (MIGNOLO *apud* LORCA, 2014, p. 2). Logo, precisamos sair da sepultura como espaço de enterro, para ocupar a fronteira em que essas instituições (museu e universidade) colocam, nada metafóricamente (quando se diz que uma guarda o velho e que a outra é lugar do também velho, mas como único conhecimento), os múltiplos saberes que a pedagogia disciplinar colonial ainda sequer pensou em alcançar.⁸

75

E quando se pensa da fronteira, isto é, do lócus fronteiro, deve-se tomar cuidado redobrado, pois estamos muito mais propensos a repetir as teorias itinerantes que continuam a migrar dos grandes centros do país e do mundo para as margens ignorantes e desconhecidas. Nesse caso, a saída pode estar na transculturação conceitual empreendida pelo crítico do lugar, mas mesmo assim tal gesto não asseguraria sua liberdade, nem sua autonomia crítica. Também é condição *sine qua non* valer-se dos postulados conceituais que emergem desse lócus fronteiro,

⁸ A universidade e o museu como esses lugares de manutenção da colonialidade do saber, de lugares que guardam o velho como saber colonial/imperial a ser desfrutado numa “oportunidade” de sala de aula ou em uma visita guiada, é o perfil perfeito da contra-pedagogias da diversidade. Ou seja, a primeira guarda o conhecimento velho em franca atualização/utilização, ano a ano, nas aulas catedráticas dos professores, enquanto a segunda é guardiã de uma memória/história herdada (Derrida) por imposição colonial europeia em manutenção pela colonialidade do poder imperial estadunidense. Do mesmo jeito, ambas as instituições são lugar guardião da colonialidade do saber, haja vista porque são os lugares mantidos (ainda que em decadência) pelas Grandes Corporações e/ou Estado-Nação em defesa de um padrão de arte, de cultura e de produção de conhecimentos que, muitas vezes, não estão circunscritos aos contextos nos quais estão instalados.

incluindo aí, obviamente, a própria reflexão teórica que se encontra incrustada no corpo do “objeto” pesquisado. (NOLASCO, 2019, p. 3).

Ai encontram-se argumentos, suficientes, para duvidarmos da lógica de discussão sobre/para/das diferenças culturais de posicionamento pós-moderno, por exemplo. Pois aquelas inda reforçam, a título da *biopolítica* foucaultiana como esse exemplo, que reconhece o poder como instituição presente na dinâmica social, mas não debate o poder enquanto situação a ser destituída das pretensões de relações sociais. Do mesmo jeito, por causa de boa vontade como quiseram os saberes pós-estruturais daquela forma que foram pensados em seus contextos hegemônicos – dos Estudos Culturais ao Orientalismo, todos emergiram em situação de exterioridade entre os limites da interioridade moderno-pós-moderno europeu-estadunidense –, o inferno está cheio de nomes hoje consagrados pelas áreas de conhecimentos ou pelos nominados Estudos de Área. Apesar da persistência de grande parte desses estudiosos na cultura da atualidade, é essencialmente importante, ao lidar com aquelas reflexões, *transculturá-los*, a fim de fazer a sobrevida desses para os *agoras* da atualidade. Logo, não basta mais traduzi-los para as línguas não-oficiais do sistema cartesiano moderno europeu ou do projeto pós-moderno estadunidense como fizeram os de língua não hegemônicas. *Transculturalizar* aqui, na lógica da razão descolonial, está mais próximo do que tenho chamado de Estudos de Culturas (BESSA-OLIVEIRA, 2019), que minimamente querem (re)verificar aqueles apontamentos agora revendo, sem reafirmá-los, por uma ótica *biogeográfica-fronteiriça* crítica como epistemologia para as diferenças coloniais. Se o inferno está cheio de modernos, igualmente a terra não parece estar para a manutenção de todos os outros pós-modernos, já que como sugeriu Eagleton:

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).

Por conseguinte, as velhas práticas de “observar” aos mestres e repetir a contento o visto, ou ainda revisitar as fontes históricas e influências das culturas eruditas, como se aqueles fossem objetos emoldurados sobre as brumas das paisagens, precisam, emergencialmente, ser reconfiguradas para o escutar movendo-se, porque nem sequer ficar quieto, parado, ouvindo sustentam mais as possibilidades infinitas de corpos outros, corpos da exterioridade latino-americanos de aprender/apreenderem. Mas como as pedagogias da diversalidade não são processos de revisão dos “monstros sagrados” das culturas dos mundos alheios, a ideia é tomar de mundos particulares para evidenciar especificidades *biogeográficas* através de pedagogias de diversidades omissas na pedagogia disciplinar; sigamos em busca da ideia de que os saberes são emergenciais nas suas especificidades coloniais.

As pedagogias da diversalidade não estão ancoradas, por conseguinte, em uma metodologia exclusivista como proposta epistêmica. Mas, pelo contrário, é necessário assumir um posicionamento – seja o professor em si, seja do pesquisador, seja ainda do artista que pensa em possibilidades pedagógicas através de suas práticas – dos *lóci* das diversidades também de pedagogias como de teorias que ancoram a prática docente, de pesquisa, ou mesmo de produção artística em relação à situação na qual se encontram os sujeitos das diferenças coloniais. Os corpos-metodológicos, pode-se dizer, que as pedagogias da diversalidade esperam experienciar, não são, em hipótese alguma, corpos parados e menos ainda que separam razão e emoção em suas ações. Tal consciência geoistórica, por conseguinte, permitirá ao corpo/crítico (no caso da minha questão, do corpo da/na Arte: professor, artista, pesquisador) um estado *em* política epistêmico. Pois, desse lugar, a arte, a cultura e os conhecimentos articulam-se e se articulam indistintamente dos saberes hierarquizados na história do ocidente de perspectiva colonial moderna. Do mesmo modo, tal imposição, agora como imperativo de ocupação e reAção, não mais de condição e menos ainda de situação, tornar-se-á construtora do reconhecer-se capaz de falar a partir de sua localização *biogeográfica*.⁹ Logo, é preciso a consciência de *desobediência* dos

⁹ A noção de reAção aqui em articulação tem a ver com um trabalho que desenvolvi na disciplina de Artes Visuais, no curso de graduação em Artes Cênicas, com os acadêmicos do primeiro ano (turma 2019), que foi tema dos trabalhos teóricos e artísticos que esses desenvolveram como atividade plástica na disciplina. Digo: a disciplina, que tem temática específica anual, abordou naquele ano a intervenção artística na Unidade Universitária Campo Grande da UEMS como

sistemas impositivos para evidenciar pedagogias que contemplem as diversidades, por exemplo, na escola, na universidade, mas também nas instituições de trabalho que devem, essas últimas, prioritariamente, permitir ao sujeito da exterioridade trabalhar para *bem-viver* em situação social *em* política, de direito e democraticamente.

Na base dessa forma outra de pensar, ou melhor, de engastar o lócus enunciativo que fará a diferença no do discurso do pesquisador deve estar a preocupação com as histórias locais desse mesmo lócus, bem como a consciência crítica aguçada do pesquisador de que ele pensa a partir dessa consciência fronteiriça, sua única condição. (NOLASCO, 2019, p. 3).

Tal consciência, por conseguinte, permitirá ao corpo/crítico um estado *em* política epistêmica que se permite reconhecer como um corpo que compõe e é composto de suas histórias, memórias e lembranças e experivivências que, na lógica de Jacques Derrida, não são histórias, memórias e lembranças, menos ainda experivivências herdadas. Pois, de acordo com aquele, *a memória nunca é herdada*. E, de acordo com o pensamento descolonial, não fazemos outra coisa a não ser viver as experiências que nos foram impostas. Do mesmo modo, se assim compreendido o corpo que se articula do seu lócus enunciativo, desse lugar ainda que à margem do saber moderno, a arte, a cultura e os conhecimentos igualmente articulam-se e se articulam indistintamente dos saberes hierarquizados na história do ocidente de perspectiva global pós-moderna. Pois, igual à histórica colonial imposta pela conscientização moderna em nós estabelecida, a imposição de participação ao sistema capitalista globalizante estadunidense erige a colonialidade do poder que se estabelece nos diferentes corpos/lugares como uma verdade concreta. Vivemos em uma sociedade que ainda estabelece, a partir dos padrões eurocêntricos de mundo ocidental, as mesmas repartições classistas na contemporaneidade.

78

reAção por meio da arte aos ataques que a Educação Pública Brasileira vem sofrendo de cortes de verbas à imposições ideológicas de múltiplas categorias (Gênero, Religião, Política, etc), essas últimas disfarçadas de políticas públicas para a Educação, que querem interferir na formação e no trabalho docente da Universidade à Educação Básica e que querem barrar a liberdade das produções artísticas. A lógica da proposta foi que os trabalhos dos alunos demonstrassem a importância da produção artística como resultados de corpos *em* política ao invés de políticas de corpo e de educação pública forjadas nas ideologias político-partidárias atuais.

Uma noção de pensamento epistêmico que emerge da fronteira como condição de convivência, não de sobre-vida como temos insistido a mais de quinhentos anos, torna-se, portanto, a mais importante condição de re-existência desses corpos que se articulam a partir de pedagogias da *sua* própria diversalidade de raça, classe, gênero, língua, fé e de produção de seus saberes. Pois, este corpo da diversalidade, em primeiríssima questão, está pensando e agindo a partir de si para pensar em relações a serem estabelecidas com os outros; e o outro aqui agora não está na lógica cartesiana moderna de um Grande Outro como Um. Pensando assim, por exemplo, torna-se permissível estabelecer as possibilidades, nas escolas e/ou nas universidades, de pensarmos em pedagogias, no plural, da diversalidade dos corpos ali em trânsito, que já são diversos, em articulação e rearticulações constantes cotidianamente. Por certo, então, as pedagogias da diversalidade não se restringem ao padrão (Gênero, Raça, Classe) consolidado nas culturas ocidentais como a fórmula da perfeição da *razão* separada da *emoção*.

Pensar da *exterioridade* é a única condição para aquele pesquisador que não almeja simplesmente repetir a velha doxa triunfante da sapiência moderna que não fez outra coisa senão escolher, julgar e sumariamente excluir, pelo fato de estar assentada num pensamento dualista e racializado. As pesquisas que não estão articuladas a partir da perspectiva da *exterioridade*, mesmo quando são pensadas de dentro, estão cada vez mais propensas a repetir uma falácia conceitual que apenas reforça a exclusão preconceituosa que move o mundo. (NOLASCO, 2019, p. 3) **79**

Logo, a proposição aqui não está em rearticular, puro e simplesmente, aquelas ideias a fim de torná-las humanizadas em relação aos sujeitos das diferenças coloniais aqui em discussão. Pois, estou pensando em uma categoria de humano que sequer foi reconhecida pela *sapiência moderna* haja vista porque não compreendiam às categorias de cor, língua e religião que aqueles eurocêntricos estabeleceram como as únicas permissíveis na sistematização de mundo de lógica moderno ocidental. Meu pensamento agora está no corpo negro, neg(r)ados, no corpo campesino, tornado índios, no corpo trans, viadados, no corpo mulher, pecaminados, entre outros muitos corpos que foram subjetivados com categorias e classificações desgraçadas impostas pelo pensamento de corpo perfeito da Era Moderna Católico Cristã Cartesiana.

Portanto, o que se entende por corpo técnico-metodológico que espera, caso aqui em particular do professor, por exemplo, (mas pode ser o do pesquisador ou o do artista em si) a total e irrestrita disponibilidade dos corpos outros (dos estudantes, do público ou do leitor da sua crítica) em seu espaço de atuação

(escola, universidade, academia, museu ou galerias), ou como tenho pensado, a *corpo-política* aqui em discussão, é um ser didático-metodológico, conseqüentemente, que deveria buscar lidar com “corpos” pedras e/ou madeiras ou, ainda, minimamente procurar outra atividade para desenvolver na vida. Logo, penso isso considerando que nenhum corpo (vivo) tem obrigação de estar disponível às regras e normas impostas por alguém. Sejam essas intenções as de dar prazer ou, pior ainda, de domesticar/dominar esses corpos das diferenças esperando receber algo em troca para o seu prazer docente, artístico ou crítico. Antes, essas corpos-política em construção devem ter liberdade – *si-moverem-se* – como já sugeri em várias outras tantas situações, de fazer o que e como bem quiserem. Estou agora reforçando a atuação política do corpo da exterioridade! Como bem ouvi de uma colega de trabalho, a aula não tem exclusividade prazerosa, assim como compreendo que o trabalho de atuar/dançar/pintar/cantar e o de pesquisar não tem totalidade fácil. Ambos, ensino, pesquisa e docência têm seus lados árduos também. A lógica aqui, portanto, em conseguir romper com a barreira que impede os corpos indóceis de ser, sentir, saber e fazer sendo- sentindo-sabendo é lutar contra o seu impulso de controlar o diferente.

No início do século XXI é evidente que a história do mundo que legitimou a Cristandade Ocidental e que secularizou Hegel, é simplesmente insustentável. Uma das conseqüências desta forma de ver as coisas seria a aposta pela *diversalidade*, ou seja, a diversidade como um projeto universal, em vez de retornar para um “novo projeto universal abstrato” [...] (MIGNOLO, 2011, p. 68).¹⁰ (Tradução minha)

Quando falo de divers(al)idade e (trans)(cultura)(ação) estou inscrevendo, mais uma vez, várias palavras em uma ou duas outras. Quer dizer, por exemplo, divers(al)idade inscreve-se por diversidade e também como *diversalidad*. Pois, se para Mignolo o termo *diversalidad* é mais amplo e igualitário que diversidade — o primeiro (diversidade) estaria inscrito, segundo o autor argentino, em uma hierarquia diversa verticalizada porque origina de diversidade, que toma as diferenças como características de distinções qualitativas entre os sujeitos, culturas e lugares diferentes; *diversalidad* já se inscreveria numa visada

¹⁰ “A principios del siglo XXI es evidente que la historia del mundo que legó la Cristiandad Occidental y que secularizó Hegel, es simplemente insostenible. Una de las consecuencias de esta forma de ver las cosas sería la apuesta por la *diversalidad*, es decir, la diversidad como proyecto universal, en lugar de retornar un “nuevo proyecto universal abstracto” [...]” (MIGNOLO, 2011, p. 68).

horizontalizada em que reconhece/recebe/aceita as diferenças coloniais dos sujeitos, culturas e lugares como quantitativas (qualitativa nas suas diferentes colonialidades), para usar um termo próximo às diferenças qualitativas de diversidade, que tratam as diferenças alheias como características de especificidades particularizadas que devem ser percebidas nas suas diferenças não convergências, quantidade como sinônimo de múltiplas diferenças —, o uso e fruto de ambos neste termo aqui empregado quer abranger uma relação maior: tanto na verticalidade quanto na horizontalidade, não sendo nas ideias tradicionais de cima e baixo ou direita e esquerda em que sempre estiveram inscritas as culturas diferentes dos centros, mas vistas como possibilidades das diferenças dos discursos que emergem das culturas excluídas pelas desigualdades que o termo diversidade também faz emergir. Assim, em mais uma relação direta à passagem antes posta de Mignolo, a proposta dar-se-á como projeto intelectual, pedagógico e artístico para a nossa atualidade. Não mais como um projeto que deve perpetuar *ad infinitum* sobrepondo-se diferenças.

O que tenho denominado por Estudos de Culturas (BESSA-OLIVEIRA, 2019), além de tomarem de conceitos basilares para a sua construção – diferença, *diversalidade*, colonialidade, fronteira, sujeito, espaços, narrativas, arte, cultura e conhecimentos, moderno, pós-moderno, contemporaneidades, entre outros –, requerem a discussão de problemáticas das culturas desprivilegiadas, dos corpos que não são compreendidos pelas pedagogias padrões, que são nominados de minorias (mulheres, gays, trans, negros, indígenas, ritmos, saberes e sabores, corpos e muitas outras desqualificações) que estão muitas vezes ancoradas em culturas desconsideradas pelas epistemologias que sempre migraram dos países situados do lado superior/norte do Ocidente e que insistiram em nominá-los como objetos e nunca de sujeitos. Tais discussões sobre os desprezados pela sociedade elitista acabam por recursar esta última como detentora das hierarquias de arte, de cultura e única produtora de conhecimentos.

A discussão dos Estudos de Culturas como pedagogias da diversidade quer, do mesmo modo, fazer entender que a escrita autoral, ou escrita com escrita como ressaltada por Jacques Derrida ao compreender que a educação demanda autoria, que a escrita está no corpo como *marca* ou *rasura* que tem uma assinatura específica dos conhecimentos culturais, mas uma autoria sem autoridade porque o sujeito biográfico da escrita deve filtrar, ou *hospedar* com *hostilidade*, como também insiste o franco-filósofo, os conhecimentos/culturas que chegam às culturas receptoras. Deste ponto, os Estudos de Culturas insistem no fato comum,

ou que ao menos deveria ser, de compreender que as relações entre culturas diferentes – ou a *interculturalidade cultural* descolonial – está para a compreensão do acesso ao direito de igualdade de e aos conhecimentos exatamente porque toma dessa diferença como possibilidade de compreensão de existência/sobrevivência (ou re-existência como tenho insistido) entre as diferenças culturais que subsistem em nosso contexto contemporâneo, por exemplo, de diferenças coloniais.

Desta forma, entender que as culturas não são massas para manobras do Estado-nação como narração disseminada (Bhabha, 1998) é fundamental para compreender que todas essas culturas em contato, de fronteira, de limite, de conhecimentos e de sabores e saberes, de corpos da diferença de gênero, raça ou classe, e de sensações, igualmente de aproximações por *exterioridades* aos conhecimentos hegemônicos estão para além do conhecimento disciplinar e/ou para a formação e trabalho docentes como estão postos dentro das escolas ou das universidades hoje: para o trabalho que busca a eficiência. Essas instituições, da perspectiva dos Estudos de Culturas, são, nas melhores das hipóteses, entendidas como lugares de monodiversidade. Ou como grafam os descoloniais, é lugar de universidade (Palermo; Quintero; Mignolo, entre outros)! A saber: lugar onde um conhecimento, uma cultura e uma única possibilidade de arte, ou entendimento unilateral desses, imperam em detrimento de todos outros.

Assim, portanto, esses espaço de produção dos (des)conhecimentos está para a ciência, sem arte; para a produção de um conhecimento, na razão sem emoção; e pensam a educação, na imposição de conhecimentos (nominados apenas como saberes empíricos ou comum saber) alheios em sobreposição aos conhecimentos que emergem dos próprios conhecimentos; igualmente, lugar é compreendido na desterritorialização do resto do planeta; e língua, de concepção francófona ou anglo-saxônica, é a que impera; por último, mas não menos catártico, o conceito de corpo está para o homem branco, fálico e europeu. Por fim, estaríamos situados em muitos outros binarismos em que estamos todos ocupando o lugar da dialética da obediência ao sistema que não seria o lugar do “entre” corpos múltiplos que compõem a sociedade contemporânea brasileira.

Como dito antes, esta discussão apenas pode emergir levando-se em consideração a *diferença colonial* (MIGNOLO, 2003), pois, sequer as teorias sobre diferenças culturais dariam conta, haja vista a *diversalidade* daquelas culturas em relação à até boa intenção destas teorias pós-modernas, mas que ainda

se apegam em políticas culturais em detrimento de diferenças *em* política, a posição aqui eleita para as discussões. Já que, das diferenças coloniais consigo contemplar as *histórias locais* que são *forçadas* por ou *adotadas* pelos *projetos globais* para ainda ressaltar as diferenças culturais sem “políticas identitárias”. De certo, pedagogias da *diversalidade* contemplam o *ser*, *saber*, *sentir* e o *fazer* descoloniais ancorados na lógica de que os sistemas coloniais/imperiais (Estatais e Privados) sustentam-se na homogeneidade cultural, política, discursiva, econômica, linguística, de direito, de democracia e cultural.

Portanto, pedagogias da *diversalidade* estruturam-se em corpos descoloniais das *exterioridades* do ser, saber, sentir e do fazer epistêmicos. Portanto, para construção desses que são os aprofundamentos das discussões acerca das pedagogias da diversidade me ancoo na pretensão de argumentar a partir de duas questões primárias: uma, de pedagogias para além da noção posta de prática docente como constituição moderna de ensinar e aprender acumulativo- disciplinar. Visto que vou adoto a pedagogia para discutir a Arte nos modos de fazer, ensinar e pesquisar (artista-professor-pesquisador (BESSA-OLIVEIRA, 2018)) como formas de construção de conhecimentos *outros* não inscritos nas acadêmicas (escolas, universidades, mas também museus, galerias e fundações) sequer quando usam da fantasia de “serem” transdisciplinar. A outra questão está no argumento de que a noção de diversidade que tomamos para discutir diferenças culturais na contemporaneidade está ainda para a verticalização dessas por não tomarmos das diferenças coloniais, apenas das culturas em comparação umas às outras, já que a *diversalidade*, na minha pretensão, a partir do pensamento descolonial, reconhece e usa da consciência horizontal do ser, sentir, saber e do fazer para compreensão das diferenças (coloniais) entre arte, cultura e conhecimentos das diferenças, por conseguinte, de direitos e de democracia como entendimentos epistêmicos para os diferentes.

Continua...

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, cultura e educação na formação docente com perspectivas dos Estudos de Culturas. In: **MOVIMENTO** - revista de educação - Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade

Federal Fluminense (UFF), ano 6, número 11, 2019, p. 100-136. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Artista, professor, pesquisador: uma matéria em questão nas artes”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). **NAV(r)E** – Pesquisa e Produção de Conhecimentos em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p. 255-266.

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

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.

LAVACA. “La Diversalidad, otro modo de conocimiento”. Disponível em: <https://www.lavaca.org/notas/la-diversalidad-otro-modo-de-conocimiento/>. Acesso em: maio de 2019.

LORCA, Javier. “**O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo”. Tradução: André Langer. In: **Página/12**, 08 de setembro de 2014, p. 1-3.

Disponível

em:

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148ocontroladoscorposedossaberesentrevistacomwaltermignolo?tmpl=component&print=1&page=>. Acesso em: 29/04/2016.

MIGNOLO, Walter D.. **El vuelco de la razón**: diferencia colonial y pensamiento fronterizo. 1ª ed.. Buenos Aires: Del Signo, 2011.

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

MIGNOLO, Walter D.. **Habitar La frontera**: sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Barcelona, ES: CIDOB y UACJ, 2015.

MIGNOLO, Walter D.. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 1º sem, 2007, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 08 set. 2018.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

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

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

PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo. “La matriz colonial de poder en diálogo”. In: PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014a. (El desprendimiento / Walter Mignolo), p. 21-57.

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

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.). **Epistemologia do sul**. São Paulo Cortez, 2010, 84-130.

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

Artigo Recebido em 31 de março de 2019.

Artigo Aprovado em: 015 de maio de 2019.