

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

SEMINÁRIOS. DISCIPLINAS. EXPERIVIVÊNCIAS DESCOLONIAIS.
PROCESSOS TRANS-FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DE
ARTE

Marcos Antônio Bessa-Oliveira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6658>

Submetido em: 2023-09-19

Postado em: 2023-10-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

SEMINÁRIOS. DISCIPLINAS. EXPERIVIVÊNCIAS DESCOLONIAIS. PROCESSOS TRANS-FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS DE ARTE.¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>

E-MAIL: marcosbessa@uems.br

Campo Grande (MS)-Brasil

Resumo: A pergunta é: existe, deve existir, como pode ou deve ser o perfil de um professor ou professora e professor de Arte? Também podemos perguntar: qual é, qual deve ser, como deve ser e se precisa ser diferente a postura docente e a formação docente de um/uma/un professor/a/e de Arte? Estas e outras perguntas possíveis levam em consideração duas condições: a minha situação docente em cursos de graduação – licenciaturas –, e no mestrado/doutorado profissional na linha de pesquisa de “Formação de Professores, Culturas e Diversidade”, e, ainda muito importante, as reais condições da disciplina Arte no contexto das Escolas – em todos os níveis da Educação Básica, pública ou privada – quase sempre serem de desinteresses, desimportância, descredibilidade, desvalorização, em todas as instâncias escolares, em relação às demais disciplinas das grades curriculares do ensino básico brasileiro. Ora porque a Área é, desde sempre, diminuída em relação à Ciência; ora porque os corpos discente e docente não têm valores numéricos associados às atividades da disciplina; e, muito recentemente, a mecanização da Educação como um todo que tem atribuído mais falta de credibilidades às humanidades a fim de formar para o mercado de trabalho. Mas esta última não será aqui a discussão mais importante, ainda que não deixe de ser apresentada, pois, de modo mais efetivo, quero discutir aspectos da formação docente para lutar contra o perfil desacreditado da disciplina Arte e de professores/as na sociedade escolar e comunitária como um todo a partir da formação discente.

Palavras-chave: Formação Docente. Professor/a/e de Arte. Arte. Arte-Educação Descolonial. Educação.

SEMINARS. DISCIPLINES. DECOLONIAL EXPERIVIVÊNCIAS. TRANS-FORMATIVE PROCESSES OF ART TEACHERS.

Abstract: The question is: is there, should there be, how can or should the profile of an art teacher be? We can also ask: what is it, what should it be, how should it be and does it need to be different in terms of the teaching attitude and training of an art teacher? These and other possible questions take into account two conditions: my teaching situation in undergraduate courses, and in the professional master's/doctorate in the research line “Teacher Training, Cultures and Diversity”, and, very importantly, the real conditions of the Art subject in the context of schools – at all levels of basic education, public or private – almost always being of disinterest, unimportance, discredibility, devaluation, in all school instances, in relation to the other subjects in the curricula of Brazilian basic education. This is because the area has always been diminished in relation to science; because the student and teacher bodies have no numerical value associated with the discipline's activities; and, very recently, the mechanization of education as a whole, which has attributed more lack of credibility to the humanities in order to train for the job market. But the latter will not be the most important discussion here, although it will be presented, because I want to discuss aspects of teacher training more effectively in order to combat the discredited profile of the subject of Art and of teachers in school and community society as a whole, starting with student training.

¹ Este texto está vinculado a um Projeto de Pesquisa intitulado “PRÁTICAS CULTURAIS LATINO-FRONTIÇAS: ARTES DE “PAISAGENS”, SILÊNCIOS E APAGAMENTOS EM CENA NA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE”, cadastrado na Divisão de Pesquisa/PROPI/UEMS, sob o protocolo 277652.1602.1343.05012022, e é vinculado ao Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq.

² Pós-doutor em Estudos de Linguagens (FAALC-UFMS); Doutor em Artes Visuais – Fundamentos Teóricos – IA-UNICAMP. Professor na UEMS (Graduação em Artes Cênicas, Dança e Teatro e no PROFEDUC – Mestrado e Doutorado em Educação) é Coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Keywords: Teacher training. Art teacher. Art. Decolonial Art Education. Education.

SEMINARIOS. DISCIPLINAS. EXPERIVIVÊNCIAS DECOLONIALES. PROCESOS TRANS-FORMATIVOS DE PROFESORES DE ARTE.

Resumen: La pregunta es: ¿existe, debe existir, cómo puede o debe ser el perfil de un profesor de arte? También podemos preguntarnos: ¿qué es, qué debe ser, cómo debe ser y necesita ser diferente en cuanto a la actitud docente y la formación de un profesor de arte? Estas y otras posibles preguntas tienen en cuenta dos condiciones: mi situación docente en los cursos de pregrado y en el programa de maestría/doctorado profesional en la línea de investigación “Formación Docente, Culturas y Diversidad” y, muy importante, las condiciones reales de la asignatura de Arte en el contexto escolar -en todos los niveles de la enseñanza básica, pública o privada-, casi siempre desinteresada, intrascendente, desprestigiada y desvalorizada, en todas las instancias escolares, en relación con las demás asignaturas del currículo de la enseñanza básica brasileña. Esto se debe a que el área siempre ha sido disminuida en relación a la ciencia; a que el cuerpo estudiantil y docente no tiene valor numérico asociado a las actividades de la disciplina; y, muy recientemente, a la mecanización de la educación en su conjunto, que ha dado a las humanidades una mayor falta de credibilidad para formar para el mercado de trabajo. Pero este último no será el debate más importante aquí, aunque se presentará, porque quiero discutir más eficazmente aspectos de la formación de profesores para combatir el perfil desprestigiado de la asignatura de Arte y de los profesores en la sociedad escolar y comunitaria en su conjunto, empezando por la formación de los estudiantes.

Palabras clave: Formación de profesores. Profesor de Arte. Arte. Educación artística decolonial. Educación.

INTRODUÇÃO – INFORMAR PARA TRANS-FORMAR

“Aluno e professor, assim como as instituições, também têm um lado hipócrita e medíocre”. (Autoria desconhecida).

As perguntas que orientam esta discussão – quais sejam: “existe, deve existir, como pode ou deve ser o perfil de um professor ou professora e professore de Arte? Também podemos perguntar: qual é, qual deve ser, como deve ser e se precisa ser diferente a postura docente e a formação docente de um/uma/un professor/a/e de Arte?” – têm, ou ao menos teria para alguns/algumas, “naturalmente” fins em si mesmas. Não, diriam esses e essas alguns/as/es porque argumentariam rapidamente que, por se tratar de arte, que, por si só, nas diferentes situações, não devem ter (professores/as e formações desses/as) padrões e/ou modelos estabelecidos. Em nada, aliás, em relação à arte, também diriam essas pessoas.³ Mas, da minha perspectiva, daí, por isso só, já cairia por terra aquela lógica de que um discípulo é e deve sempre superar aos seus mestres. Ou, de modo

³ A arte tem, por si mesma, socioculturalmente construído, preceito de “liberdade de trabalho” em todas e quaisquer das suas circunstâncias. É nesta suposta liberdade compreendida em sociedade que estou me baseando para responder com “Não” às perguntas que delineiam minhas discussões.

igual, cai por terra a ideia de formação didático-pedagógica do ser-professor/a/e dos cursos de e para a formação de professores/as de Arte, especialmente.

Estas duas últimas questões têm a ver com a ideia de que se há a constituição de cursos que dizem e/ou pretendem formar professores/as, seja de Arte ou seja de qualquer outra área do conhecimento, a ideia é que há um suposto perfil desses profissionais que deve ser alcançado para a mínima atuação docente/profissional decente em seus contextos de atuações. Seja pela ótica médica, seja pela ótica artística; o médico não pode fazer um curso de Arte para atuar em um hospital operando, por exemplo. Igualmente um artista não vai cursar Matemática para “aprender” a pintar, mas pode apenas fazê-lo para saber cuidar melhor da sua vida financeira. Assim como o médico pode fazer Arte para se “autotratar terapeuticamente”. Pois, não estou discutindo e não vou discutir a lógica de que por ser e/ou para ser professor/a/e de Arte tem que fruir arte na vida com perspectiva acadêmico-artística específica. Menos ainda que alguém vai fazer medicina simplesmente porque é hereditário de família.

A discussão também não tem a ver com especificidades de atuação na/em linguagem. Menos ainda quero discutir polivalência e/ou disciplinaridade por meio de atuação docente nesta ou naquela linguagem. Pois, uma ou outra, de certo modo, ainda não nos garantiu lugar satisfatório à disciplina Arte – independente da linguagem em que esteja em atuação nas instituições de ensino – considerando os aspectos da disciplina Arte em relação às outras serem sempre depreciativos desta. O professor de Arte, quase sempre, indistintamente sofre, quase cotidianamente, represálias vindas de diferentes perspectivas: discentes; docentes; dirigentes e até da sociedade como quase um todo. A sociedade não vê na Arte enquanto disciplina aquilo que nós, sujeitos da arte, vemos na arte que nem precisaria ser disciplina escolar para ter importância social, cultura, política e até econômica.

Estou entendendo, no sentido das perguntas expostas antes e das premissas de formação, que há sim, de algum modo, mesmo que sem padrão para quaisquer circunstâncias, um perfil docente de professor/a/e de Arte e, do mesmo jeito, os cursos buscam alguma conduta para o trabalho com a formação docente para ser professor/a/e de Arte. Mas, ao mesmo tempo, também corroborando com parte das opiniões dos que são à favor dos “nãos” acerca das questões em discussão, igualmente não estou querendo definir e menos ainda finar o sentido de ser professor/a/e de Arte em diferentes circunstâncias aos mesmos padrões para aqueles/as que se formam, por exemplo, em Direito (vestem-se de terno o tempo todo); em Medicina (trabalham de branco com

estetoscópio no pescoço) ou mesmo o Engenheiro (que veste jeans e camisa xadrez e calça botinas sempre com poeira do campo ou da obra) e, menos ainda, que há uma receita para formar um professor/a/e de Arte.⁴

Ainda é necessário dizer que minha proposição em discutir esse ponto – perfil e postura para a formação e atuação docentes em arte para o Ensino de Arte – não está restringido à minha pessoa como professor de Arte atuante nas graduações em Artes Cênicas, Dança e Teatro – licenciaturas – da UEMS nas disciplinas de Teoria e História da Arte I, Teoria e História da Arte II e Artes Visuais, Arte Educação e Arte Cultura Regional nos respectivos 1ºs, 2ºs, 3ºs e 4º anos dos cursos. Do mesmo jeito não tem resultado em possíveis fórmulas que pudesse estar desenvolvendo nas disciplinas de Formação Docente para a Educação Básica e Itinerários Culturais, ministradas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado/Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC) – também da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande. Quer dizer, estou dizendo que nem de uma ou de outra das situações descritas eu teria uma receita vencedora (de sucesso) para dizer que seria a intenção final da escrita deste texto.

Por isso, estou propondo discutir, pensar junto ao mesmo tempo, com leitores/as artistas, professores/as e pesquisadores/as das artes, a questão acerca de situações de ser um/uma/un professor/a/e de Arte e de ter que ter ou não uma postura docente diferente considerando, especialmente, uma recente experivivência com alunos/as/es nessas graduações.⁵ Essas experivivências orientaram minha intenção deste texto e orientarão parte das discussões: situações e condições de apresentação de trabalhos e seminários e oficinas de extensão ministrados por discentes nas disciplinas dos cursos de graduação. Isso se dá/dará em vários aspectos que me são problemáticos tendo em vista a formação que se dá nos cursos priorizando as licenciaturas desses: futura atuação docente. Mas, do meu ponto de vista, não somente, já que esses também deverão apresentar-se à editais; instituições culturais entre outros e outras espaços e situações, respectivamente, que demandam um mínimo de boa de apresentação (pessoal ou não somente desta).

⁴ Minha intenção nesta discussão não é, em hipótese alguma, constituir padrões do/a/e professor/a/e de Arte. Mas é elaborar uma discussão que construa alguns argumentos a favor da ideia de que a situação docente e discente da/na Arte não anda socialmente favorável, especialmente, político, profissional e econômica.

⁵ Tenho firmado o conceito de experivivência como situações cotidianas que experiencio e vivencio. Logo, não se trata de uma lógica de experiência histórica acumulativa alheia à minha vivência. Quer fosse sobre histórias do “Ensino de Arte” e/ou do “Professor de Arte” no Brasil. Mas, por outro lado, não deixa de ser constitutiva da minha história/memória/arquivos de experiências dessas histórias do Brasil sobre arte e docência.

A priori, sem ser definidora, a questão são os problemas que se apresentaram nas exposições docentes dos/as/es discentes: falta de didática; falta de um plano de percursos pedagógicos; falta de organização; falta de preparação dos grupos em si; mas também falta de preparação pessoal; metodologias deficientes; conteúdos desarticulados de conteúdos teórico-epistemológico das aulas; material expositivo mal organizado com fontes ilegíveis, imagens sem informações, escrita com grafias erradas gramaticalmente; linguagens coloquiais demais com palavras não apropriadas à docência; falta de atuação no “palco” da sala de aula – mal uso do espaço; indisponibilidade para com os colegas, direcionamento nas apresentações apenas ao professor, sem observar os colegas, além da incapacidade do estabelecimento de diálogos com os/as/es colegas assistentes dos trabalhos, por exemplo; mas também do lado oposto, os colegas de turma, muitas vezes e na sua grande maioria, nas mesmas condições/situações, dão pouca ou quase nenhuma importância aos grupos e trabalhos apresentados pelos/as/es colegas – sendo esses/as/es o pior tipo de colega dos/as/es colegas já que nem se dão apoios; além de apresentações pessoais, vestuário inadequado para uma possível aula, e, quase sempre, um ar de desimportância evidente para si próprio/a/e enquanto apresenta seu próprio/a/e trabalho.⁶

Estas pontuações todas se apresentaram durante alguns dias de apresentação de seminários nas turmas dos 2ºs e 3ºs anos – nas disciplinas de Teoria e História da Arte II e Arte Educação, respectivamente. Mas também ficou muito evidente na organização e desenvolvimento até a aplicação de Oficinas de Extensão que faziam parte do conteúdo programática da disciplina de Arte e Cultura Regional para as turmas dos 4ºs anos. Outrossim, baseado em meus critérios de avaliações estabelecidos e apresentados às turmas, nas suas diferentes situações, no primeiro dia das aulas do primeiro semestre de 2023, percebi durante essas atividades que a situação de formação e atuação docente daqueles/as discentes eram caóticas. Entretanto, no momento em que dava o retorno às turmas dos 3ºs anos das avaliações aos seminários apresentados, dissera uma acadêmica

⁶ Acabou por ficar ainda mais curiosa esta questão, entre ter e não ter um perfil – apresentando-se de modo diferente diante da condição de estar em processo de formação – o fato de que o último grupo das quatro disciplinas ao se apresentar transformou, literalmente, todo o perfil do grupo ao apresentar o seminário em Arte Educação. Pois, na tentativa de não dar o retorno a esta ou àquela turma, antes das apresentações em todas elas (dos 2ºs aos 4ºs anos), prorroguei ao máximo possível minha exposição frustrada acerca dos trabalhos apresentados. No entanto, considerando que por causa de datas de avaliações substitutivas e/ou optativas tive que retornar aos 2ºs anos, e tendo em vista que nas turmas dos 2ºs anos acadêmicos/as/es dos 3ºs também cursam, esses informaram àqueles/as das minhas devolutivas dadas aos 2ºs anos. Logo, estrategicamente, que não chega ser um problema hoje, pois me dá base para continuar questionando o tal “perfil, tive um único trabalho em que houve a preocupação em ter um perfil diferente em relação à todos os demais grupos e indivíduos que apresentaram trabalhos e/ou ministraram oficinas.

da disciplina de Arte Educação que “falta-nos bom senso”, especialmente nos pontos antes aqui elencados a fim de justificarem-se.

Tudo isso, apresentando-se negativamente, fez-me pensar também no meu próprio trabalho docente com todas essas turmas neste último ano (2023). Pois, nas diferentes situações – das disciplinas correspondentes às 1^{as}, 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries dos cursos – as orientações para os trabalhos, seminários e oficinas, foram apresentadas formalmente no primeiro dia de aulas do semestre, como dito, a fim de realizarmos o melhor trabalho possível. Uma apresentação oral, explicando ponto a ponto, com posterior envio, ao final do dia, do arquivo “formatador” dos trabalhos (cada tipo e turma com o seu a partir das normas da ABNT) aos e-mails das turmas para fins de orientações e instruções da organização formal do trabalho por serem acadêmicos. Além disso, ainda que com todo meu trabalho nas diferentes situações – escrita, orientações (graduação: monitorias, pibic e tcc; mestrado orientações de dissertações), leituras, trabalhos artísticos e com a tentativa de ter ainda uma vida pessoal (risos) –, me coloco à disposição o tempo inteiro à todos/as/es: na minha sala estando na universidade; por e-mail quando não estou presencialmente no trabalho. E fico disponível até por *WhatsApp* – este com número restrito aos meus orientandos/as/es, estagiários/as/es e monitores/as que mediam o contato dos/as/es demais alunos/as/es comigo – quase 24 horas por dia.

Logo, meu trabalho foi colocado por mim mesmo em situação de suspeição: será que mesmo achando que faço muito, esse muito ainda não está sendo o suficiente para que tenha um retorno minimamente satisfatório nas minhas disciplinas da maioria dos/as/es alunos/as/es, ao contrário da mínima minoria como tem acontecido? Assim, considero que esta discussão não está exclusivamente sustentada, agora, como sendo em e por meio de um pensamento descolonial como atuação docente minha. Pois, estou propondo falar até mesmo de aspectos formais que, a princípio, são imutáveis no âmbito universitário institucional enquanto necessários, penso eu, até em epistemes mais contra-formalidades; normas para trabalhos docentes e discentes: ABNT, por exemplo, mas não somente. Mas outrossim, pensar nessas questões todas descolonialmente me ajuda a olhar para mim mesmo com olhos inquisidores que me fazem desconfiar da eficiência suposta como única lógica do meu e para o meu trabalho, e, igualmente, a partir do meu trabalho para os/as/es meus/minhas/minhes alunos/as/es. A dúvida deve sempre ser uma companhia sensata das certezas absolutas que tentam adestrar. Isso, igualmente, me abre os olhos para não somente inquirir e suspeitar, assim como afirmar os/as/es

minhas/meus/minhes alunos/as/es como sendo somente eles/elas os/as/es culpados/as/es.⁷

Pois,

Na convicção de que, tanto geo quanto corpo-politicamente, nosso lugar no mundo foi construído a partir da imposição da razão eurocêntrica na aceitação do papel secundário, dependente e dominado imposto pelo poder colonial, pensar fora desse paradigma exige imediatamente a pergunta sobre *como fazer* a partir dos diferentes papéis que cada pessoa desempenha na vida social para alcançar o des-prendimento. Entre eles, o papel da educação formal – estruturada para reproduzir e perpetuar a matriz colonial de poder em todos os níveis e em todas as suas formas – é definidor⁸ (PALERMO, 2014, p. 15, tradução livre minha).

Tais preocupações – minhas e da autora acerca da citação – são tão fundamentais não somente para ver problemas. Até porque, preciso considerar que algumas coisas ainda foram muito bem e fizeram, ao menos em mim, emergir outras várias coisas boas e importantes a partir dos trabalhos, seminários e oficinas daqueles/as alunos/alunas/alunes. Quer seja uma forma de abordar temas pessoais problemáticos, por isso biográficos, para práticas de Arte-educação; quer seja trazer relevâncias em temas que não são comumente abordados como práticas de Arte-educação; quer seja ainda a forma de fazer evidenciar que a Arte-educação não deve e nem precisa se restringir a métodos, e, menos ainda, em metodologias estabelecidas, pior, trazidas de fora apartadas e totalmente desconhecidas dos contextos nos quais esses/as alunos/as/es foram criados (leia-se educados/ensinados/mediados) e estão inseridos (sobrevivendo).⁹

De início ao fim do semestre letivo nas disciplinas, todas as práticas didáticas, metodológicas e os conteúdos – ainda que todos esses sendo trabalhados e tratados a partir de um pensamento descolonial –, bem como as próprias avaliações aos/às/es alunos/as/es (também variadas ao máximo possível em número e forma com abordagens descoloniais) precisam e devem ser revisitados para serem re-avaliados enquanto processos trans-

⁷ Nas turmas dos 3ºs anos, por exemplo, na disciplina de Arte Educação, a grande maioria alegou, como forma também de justificativa – e não estou tentando relevar valor ou desvalorizá-la – que muitos/as/es não tinham retornos das atividades desenvolvidas em situações como as que estava questionando. De certo modo, me pareceu que o “bom senso” antes ressaltado também não fora despertado da sua necessária preocupação por outra disciplina nos cursos até ali naquele momento: dos 1ºs aos 3ºs anos em curso.

⁸ “En la convicción de que tanto geo como corpolíticamente nuestro lugar en el mundo se construyó desde la imposición de la ratio eurocentrada en la aceptación del rol secundario, dependiente y dominado impuesto por el poder colonial, pensar desde fuera de tal paradigma demanda de inmediato la pregunta del cómo hacer desde los distintos roles que cada quien juega en la vida social para alcanzar el des-prendimiento. De entre ellos, el que cumple la educación formal -estructurada para reproducir y perpetuar en todos sus niveles y en todas sus forma la matriz colonial de poder- resulta definitorio.” (PALERMO, 2014, p. 15).

⁹ Para mim, a exemplo desses bons reflexos, que, mesmo em condição não muito boa, os trabalhos dos/as/es alunos/as/es me trouxeram, é este texto. Refletir sobre estes pontos todos já me é um ganho enorme. Mas, por outro lado, compreendi que esses não devem ficar restritos à mim, por isso escrevo.

formativos e não apenas formadores conteudistas e/ou punitivos aos/às/es alunos/as/es.¹⁰ Afinal, para mim, ainda que parecendo um jargão, prova não prova nada. Mas a gente tem que dar prova para provar alguma coisa. Logo, prova ainda é prova de que a gente pode provar alguma coisa. Aliás, repeti esta fala no último dia 30 de junho de 2023 exatamente durante a aplicação de uma prova da disciplina AE – Arte Educação – 2023 a fim de justificar para eles/elas e para mim mesmo a necessidade desta avaliação que tinha também cunho autoavaliativo enquanto discente e enquanto futuro docente deles/as a partir da atuação deles/as nos seminários. *A sociedade quer prova de tudo porque o sistema seleciona tudo e todos por meio das provas que esses dão. Seleção é a palavra-sistema.*¹¹

Portanto, meu intuito não é, nesta discussão proposta, ser inquisidor – no pior sentido do termo – de alguém. Até porque estou me colocando em dúvida também enquanto docente. Mas, de algum modo, além de que esta reflexão me seja útil nos anos por virem nas graduações e até mesmo nas aulas do Mestrado/Doutorado, quero que sejam reflexões úteis aos/às/es meus/minhas/minhes alunos/as/es, espero que a reflexão também possa ser pertinente para outros/outros/outres professores/as, artistas e pesquisadores/as que se inclinam à docência (formação e atuação) de alguma forma. Pois, é evidente para mim, de forma muito clara, que esperamos uma atuação docente decente a partir da formação docente também decente que insistimos ofertar aos/às/es nossos/as/es alunos/as/es todos os dias, semestre por semestre, anos a fio durante nossas carreiras acadêmicas.

Assim, esta discussão espera, de algum modo, muito mais aclarar as questões acerca do que pode vir a ser, no melhor sentido, um “perfil de um professor ou professora e professore de Arte” e que também sejam orientações para “uma postura docente e a formação docente de um/uma/un professor/a/e de Arte”.¹² Afinal, problemas nós já temos de sobra na área de Arte na escola: a direção, muitas vezes, não nos dá créditos limitando a arte a decoração na escola, quando muito; os colegas não veem potencial trans-formador na disciplina porque “não tem ciência”; alunos/as/es não veem sentido algum na

¹⁰ Tenho, nos últimos tempos, pensando em um processo trans-formador por meio das relações subjetivas com a universidade e a arte, não formador-disciplinar, especialmente após participar de um evento (2022) em que jovens de faixa etária entre 15 e 18 anos não viam importância em ingressar na universidade como opção de vida aquém da profissionalizante para o mercado de trabalho. Sobre isso vale ver o texto: (BESSA-OLIVEIRA, 2023).

¹¹ Me lembro de ter anotado esta frase proferida por um/a/e dos/as/es acadêmicos/as/es da turma.

¹² Esta reflexão também está no lugar daquela “falta” que eles/elas dizem sentir acerca das devolutivas de grande parte de seus trabalhos apresentados propostos como atividades em cursos de formação (artística, docente e/ou de pesquisador/a/e).

“matéria” já que esta nem nota tem atribuída a ela. Por último, o “campo de atuação” da arte está, cada vez mais, sendo reduzido, não somente nas escolas, mas socialmente falando, porque, como tem ficado claro mais recentemente, a mecanização e mercantilização da Educação como um todo têm atribuído mais falta de credibilidades às humanidades a fim de formar mais mãos-de-obra para o mercado de trabalho do que vezes que criticam situações como esta. Não estou também afirmando que os opostos formais (sistêmicos) a estas condições sejam as soluções de nossos problemas.¹³

Por último, por tudo isso, direciono este texto, propositalmente, não apenas como uma dedicatória “boazinha”, à todos/as/es alunos/as/es dos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro – licenciaturas – da UEMS, muito especialmente às turmas de THA I, THA II, AE e ACR do ano de 2023, pois, foram as apresentações de trabalhos, seminários e oficinas, além de reclamações e observações deles/as/es que me provocaram à escrita deste. Este texto-reflexivo foi pensado pensando em vocês e, sinceramente, levando em conta a avaliação dos trabalhos que esses/as/es desenvolveram nas disciplinas, ainda que não muito a contento enquanto aproveitamento de conteúdos, na grande maioria; mas mais considere para refletir aqui os trabalhos que também não foram por mim avaliados para que não os desse (aos/às/es acadêmicos/as/es) a ideia de que estava querendo ou buscando apenas prejudicar ao avaliar (por isso talvez a justificativa da epígrafe que encima este texto esteja bem posta e bem se expresse como tal, ainda que de autoria desconhecida é enormemente significativa). Mas espero que ele, este texto, nos auxilie nos anos e turmas vindouros em algumas situações específicas para que a meritocracia não impere nunca, mas também para que os trabalhos sejam minimamente decentes: meus e seus ao longo de nossas vidas artísticas, docentes e/ou investigativas em relação à ideia de arte que comumente temos sobre arte. Pois, a ideia é, de modo mais amplo possível, que também a mediocridade, minha, suas, portanto, nossas, não impere.

¹³ Imperam enormemente as reclamações dos/as/es acadêmicos/as/es, especialmente dos/das/des em situações de estágios supervisionados obrigatórios, de problemáticas de naturezas múltiplas (docente, discente e institucional, públicas e privadas, estas últimas) acerca da situação docente e disciplinar em relação à Arte nas escolas. Comumente, falta respeito à disciplina como área de conhecimento; falta credibilidade à disciplina e à arte em si; falta parceria dos/as/es colegas docentes e da direção institucional; falta apoio público e privado, estatal e social, respectivamente em relação ao reforço e até manutenção da disciplina nas escolas; falta, inclusive, arte de modo muito geral nas relações escolares e, mais ainda, falta possibilidade de definição dos lugares disciplinares ou não das linguagens artísticas nas escolas e na sociedade. Esses são agravantes que nos chegam, à nós enquanto docentes formadores e/ou transformadores, todos os dias.

BREVÍSSIMA SITUAÇÃO COLONIAL COMO SE FOSSE LIBERTÁRIA

“Pensar a partir do presente, o princípio fundamental da instituição educacional na construção da nação, leva ao ponto nodal e seminal que o sustenta, a “educação do soberano”, um princípio que dá uma base constituinte à ideia de nação do século XIX e que ainda atravessa nossas subjetividades”¹⁴ (PALERMO, 2015, p. 21, tradução livre minha).

Confesso: às vezes, penso que tenho trabalhado sozinho, na universidade e nos cursos em que estou filiado – nas graduações e na pós-graduação aqui já suscitadas –, em guerra comigo e com todos/as/es para libertar corpos das diferenças encarcerados em prisões disciplinares e burocráticas artísticas, pedagógicas e de pesquisas que não permitem corpos viver a condição de educação que todo corpo é apto e capaz de ter. E não estou dizendo que todos/as/es os/as/es meus/minhas/minhas colegas de trabalho não estejam fazendo alguma coisa, de alguma forma, por meio de seus trabalhos, com a pretensão, ao menos, para promoção de libertar corpos em situação de amarras pelas condições formais a que somos situados na universidade. Mas, diuturnamente, um/a/e ou outro/a/e acadêmico/a/e chega até mim e reclama da lógica colonial que ainda impera na grande maioria das disciplinas e no sistema universitário.¹⁵

Do mesmo modo, ao reconhecer esta guerra, não estou generalizando alguns números, ainda que mínimo, de alunos/as/es que não estejam também me apoiando e lutando contra as limitações que nos são impostas todos os dias, o ano inteiro, pelos sistemas imperantes, não sendo diferente as imposições expostas pelo sistema universitário acadêmico-disciplinar. A questão, que me leva quase ao desespero, é “ver” como estamos, nós – eu, meus/minhas/minhas colegas e alunos/alunas/alunas – fazendo

¹⁴ “Pensar desde el presente el principio fundacional de la institución educativa en la construcción de la nación, lleva al punto nodal y seminal que le da sustento, la “educación del soberano”, principio que da fundamento constituyente a la idea decimonónica de nación y que atraviesa todavía nuestras subjetividades” (PALERMO, 2015, p. 21). Na minha lógica de compreensão de leitura do texto de Zulma Palermo, estou compreendendo “educação do soberano” com o mesmo sentido que a “educação pública” teria no Brasil se considerarmos-la como a educação oficial por ser pública, nas suas diferentes instâncias e, por isso, “soberana” às opções ofertadas pelas instituições privadas, ainda que nos mesmos níveis que aquela. Quer dizer, há uma distinção entre educação pública e educação privada, aquela como oficial, exclusivamente por ser “direito” do cidadão/ã, o que a torna “soberana”.

¹⁵ Faz já muito tempo venho discutindo estas questões formais (além das óbvias e necessárias) ainda preponderarem demais, quase excessiva e exclusivamente, nas disciplinas da grande maioria dos cursos e no sistema universitário. Estou falando dessas questões que sistematizam, por exemplo, a exigência como o acesso aos conteúdos chamados clássicos como condição primordial para a formação. E, neste caso, taxativamente alguns/as/es vão dizer, na mesma toada dos “nãos”, que sim, são mesmo necessários porque sem eles os/as/es acadêmicos/as/es não se formam estética e artisticamente. Neste caso, não estou dizendo que são conteúdos totalmente dispensáveis para a trans-formação dos/as/es alunos/as/es. Mas, evidentemente também estou dizendo que o acesso àqueles não deve ser a exclusividade de pensamentos, fazeres e pesquisares, do mesmo modo a única forma para alcançar (institucionalmente) o conhecimento, sobre artes, por exemplo, para a “formação” docente, artística e de pesquisador/a/e em universidades e corpos que ocupam, especialmente, lugares marginais na cultura “erudita ocidental”.

para tratar tais questões sem saber como um/uma/un e outro/outra/outra fazemos. Ou, pior ainda, a questão pode ser como não estamos, eu e eles/elas, trabalhando para fins comuns de libertação de corpos das amarras dos sistemas de arte, cultura e conhecimentos.

Então, são esses dois lados que precisam ser observados para compreendermos como a situação colonial na qual estamos impostos como nossa única condição de vida, que não é situação de bem viver e que igualmente não pode ser continuada como se fosse uma situação libertária de corpos encarcerados, como se fosse um processo educativo naturalizado porque precisamos aprender como foi-nos definido. Quer dizer: em que medida nossos trabalhos estão convergindo para o lugar de trans-formar sujeitos críticos por meio dos nossos ofícios docentes e, do mesmo modo, como os/as/es alunos/as/es estão se comprometendo em continuar se permitindo serem encarcerados aprendendo conteúdos, metodologias, por meio de didáticas, teóricos/as e teorias que não libertam, sob o nome de que são clássicos, mas que encarceram corpos das diferenças.¹⁶

Penso tudo isso a fim de levar-nos, professores/as e alunos/as/es, a pensar se estamos trans-formando ou formando? Ou se quiçá não estamos deformando. Pois, nesta discussão, as duas expressões têm sentido completamente diferentes. Primeiro, transformar inscreve-se à ideia de que todo/a/e e qualquer sujeito têm educação, por conseguinte, conhecimento, arte e cultura. Logo, ninguém precisa de educação com sentidos, quaisquer que sejam, de formar esse/a ou aquele/a para se situarem em relação ao/à/e outro/a/e que não seja a não ser em relação de reciprocidade. Logo, formar, também aqui, tem sentido imperativo-impositivo de conteúdo, metodologia e/ou didática, assim como também de história, memória e arquivos específicos (não particular) para, assim, participar de um único sistema definidor soberano (sistêmico), ainda que não restrito ao público, mas também privado em relação à arte, a cultura e a produção de conhecimentos.

A questão é, portanto, qual é a “formação” docente que nós professores/as estamos ofertando (ou impondo) aos/às/es alunos desses cursos? Mas a questão também pode ser outra: qual é a formação que esses/essas próprios/as/es estudantes estão primando nesses cursos de graduação e/ou pós-graduação? Logo, sendo futuros/as/es professores/as, caso das graduações, ou já sendo professores/as em atuação nos casos dos/as/es que frequentam os cursos de pós-graduação, por exemplo, em que estou vinculado. Pois,

¹⁶ Na medida em que discutimos educação, vai ficando cada vez mais claro a ideia de que o processo de construção de conhecimento tem que ser, a todo custo, de trocas. O professor oferece, quase sempre, o máximo que pode, mesmo acreditando nas máximas dos clássicos, às vezes, mas precisa de contraoferta dos/as/es acadêmicos/as/es que, quase sempre, sequer leem os textos ofertados para apoio às aulas. Logo, discutir se os clássicos libertam ou encarceram, fica a critério das máximas docentes.

sejamos honestos, sem ser conscienciosos, “nem tudo ao céu, nem tudo ao mar” – acho que é este mesmo o ditado –, ambos, alunos/as/es e professores/as, igualmente intuições têm seus lados medíocres.

Tal ênfase se lança para a frente, se projeta – e é, portanto, utópica – como o discurso de uma ação libertadora que visa desiderativamente à possibilidade de um “outro” mundo no qual não há exclusões, no qual a sujeição colonizada de corpos e mentes desaparece, um objetivo concreto na medida em que cada um de nós é capaz de duvidar do instituído, sempre questionando-o (interpelando-o), não apenas com o pensamento e o discurso, mas com a própria vida (“cuerpo mio”), com a ação (PALERMO, 2015, p. 17-18, tradução livre minha)¹⁷.

Portanto, é no mínimo inconcebível que algum/alguma/algume de nós não esteja trabalhando em prol de concepção docente a fim de promoção da liberdade desses corpos atuarem por meio da arte, nos diferentes contextos, da melhor forma possível para, igualmente, promoverem a consciência libertária em outros/outras/outres tantos corpos quanto possível for. Mas é exatamente pensando nisso que também preciso afirmar que é preciso que trabalhem todos/as/es pela arte, não somente a arte. Isto, de modo bastante incisivo, tem a ver com a ideia de que há um modelo, padrão, forma, regra para aprender arte, do mesmo modo, resgatando minhas indicações iniciais, não deve haver um padrão, e igualmente seus adjetivos, para o perfil de professor/a/e de Arte, não devemos ter uma regra para a formação docente. Mas, ninguém discorda que há um perfil e uma formação que trans-formam em “preparação” como construção para “atuar” em relação à arte como trans-formadora; seja na escola, nos espaços expositivos formais, sejam em diferentes situações/condições informais.

De fato, trata-se de uma mudança radical, uma vez que as práticas interculturais que são exercidas a partir do próprio ato de coletividade modificam substancialmente as relações sociais. Ali, “outros” sujeitos emergem à medida que vivemos em interação, o que implica a integração com outros e outras formas de interagir com o mundo ao nosso redor. Essa é uma questão central, dada a sua complexidade e a resistência que a colonialidade opõe em todas as suas formas, particularmente na ordem que nos interessa aqui: conhecimento e formação de subjetividades. É uma questão de engendrar formas de vida que possibilitem empreender novas relações entre os povos, como as narradas aqui (COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT, 2015, p. 151, tradução livre minha)¹⁸.

¹⁷ “Tal ênfasis lanza hacia adelante, se *pro-yecta* -y es por eso, utópico- como el discurso de *un hacer liberador* tendido desiderativamente hacia la posibilidad de un mundo “otro” en el que no existan exclusiones, en el que la sujeción colonizada de los cuerpos y las mentes desaparezcan, objetivo concretable en la medida en que cada uno de nosotros sea capaz de dudar sobre lo instituido, interrogándolo (interpelándolo) siempre, no sólo con el pensamiento y su discurso sino con la vida misma (“cuerpo mio”), con la acción” (PALERMO, 2015, p. 17-18).

¹⁸ “En efecto, se trata de un cambio radical puesto que las prácticas interculturales que se ejercen desde el hacer mismo de los colectivos modifican sustancialmente las relaciones sociales. Allí surgen sujetos “otros”

Do mesmo jeito, ainda orientado nas colocações por um fazer que se situe a partir de corpos em situação condicionada de (ex)colonização e de colonialidades, mas conscientes dessas situações impostas como supostas condições, é preciso atribuir direitos, dando consciência que todo direito gera também deveres. Isto, por conseguinte, tem a ver com a ideia de que ser professor/a/e é um dever que tem também direitos, igualmente ser aluno/a/e tem direitos, mas, igualmente, tem gerados alguns deveres no presente, mas, mais ainda gerará para um futuro por vir quando da atuação docente, artística e/ou investigativa. Logo, é necessária uma consciência que extrapole a simples formação educacional formal, conteudista, metodológica e classista como tem sido comumente “ofertada” para não dizer imposta.

Esse esforço requer, mais do que transformações, uma revolução cultural que pode ser tentada a partir de muitos espaços, especialmente aqueles que reúnem jovens com os quais é possível operar a fim de gerar um princípio de descolonização intelectual, como os realizados por membros de um grupo de pesquisa-ação que busca a inclusão social de coletivos de jovens (COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT, 2015, p. 154, tradução livre minha)¹⁹.

Por último, para concluir acerca dessa lógica de situar a colonização e as colonialidades, especialmente as vigentes por meio das ofertas de formação docente e situação discente, a fim de que não sejam compreendidas como possibilidades libertárias, é condição necessária a consciência da importância, antes de qualquer coisa, especialmente para os/as/es jovens professores, artistas e pesquisadores, da arte como trans-formadora. Especialmente para alunos/as/es que são ou deveriam ser um futuro promissor em relação às condições que se encontram atualmente a disciplina Arte, o Ensino de Arte, a educação por meio da Arte, o cenário para apresentação da Arte, entre outros contextos formais e não formais em relação à condição de ser sujeito da Arte.

en tanto se vive en interacción, lo que conlleva la integración con los otros y formas otras de interactuar con el mundo que nos rodea. Esta es una cuestión central dada su complejidad y la resistencia que opone la colonialidad en todas sus formas, particularmente en el orden que acá nos ocupa: el conocimiento y la formación de las subjetividades. Se trata de engendrar formas de vida que posibiliten emprender nuevas relaciones entre los pueblos como las que acá se narran” (COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT, 2015, p. 151).

¹⁹ “Este esfuerzo requiere, más que de transformaciones, de una revolución cultural que puede intentarse desde muchos espacios, especialmente los que nuclea a los jóvenes con los que se puede operar en orden a generar un principio de des/decolonizar intelectual, como los que llevan a cabo los miembros de un grupo de investigación en la acción que busca la inclusión social de colectivos juveniles” (COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT, 2015, p. 154).

SELEÇÃO! – PARA TODAS AS NATUREZAS, E AGORA?

“Em toda e qualquer área de conhecimento, sabemos que existem diversas e divergentes concepções que fundamentam as ações de profissionais e demais sujeitos envolvidos. No caso da arte, e aqui, especificamente, da arte/educação, não é diferente” (SCATOLINI, 2009, p. 64).

Em Campo Grande, no Mato Grosso do Sul (Brasil), assim como em qualquer outro lugar no mundo, tem agora um bar LGBTQIA+ e/ou LGBTQIAPN+ – como queiram – que é a “crista da onda” para as supostas pessoas descoladas: figurinos diversos e “diferentões”, gêneros múltiplos (incluindo os cisgêneros), *personae* gratíssimas: têm os/as/es que são vistos/as/es como mais exóticos/as/es pelos olhos mais conservadores; vai lá também os/as/es menos conservadoras/es e até os/as/es normaizinhos/os/es demais, todes aos olhos dos/as/es descolados/as/es circulam e adoram circular por ali. Quem não foi quer ir ou ainda vai. Certamente. É moda!

O propósito universitário sempre parece ser o bar da esquina ao campus e/ou à unidade universitária. E, do mesmo modo, aquele “inferninho” que fica ali, o tempo todo, literalmente acaba chamando os/as/es estudantes que não querem ser taxados de *nerds* pela maioria dos colegas, quiçá não da universidade inteira. Sob o rótulo de lugar em que as pessoas podem ser o que de fato são, este exemplo de Campo Grande-MS, no melhor sentido do termo – até eu gosto de ir lá –, foi usado por mim para questionar se os/as/es acadêmicos/as/es sairiam direto dali, com seus “bafos de onça”, depois de uma noitada regrada a drogas lícitas, e algumas até ilícitas aos olhos mais conservadores, para pedirem emprego, por exemplo, a diretores de qualquer escola e/ou instituição para cargo de professores?!²⁰

Propositalmente, a fim de não escamotear minha intenção formativa, não poupei esforços em construir a imagem que contemplaria, por exemplo, um recém-saído do bar batendo na porta de uma escola e/ou em qualquer outra instituição de ensino (formal e/ou não formal) pedindo emprego. Minimamente cambaleando de sono, salvo conduto de não ter usados das “drogas”, este ofertaria à direção e/ou ao RH um hálito quase necrótico senão incendiário. Igualmente, pretendendo sustentar minha lógica, questionei se era possível sair dali e realizar qualquer tipo que fosse de avaliação seletiva em prol da defesa

²⁰ Considerei a provocação para o cargo de professor na disciplina de Arte Educação aos 3ºs anos, mas igualmente foi feita à carreira artística e intelectual aos/as/es alunos/as/es dos 2ºs e 4ºs anos nas disciplinas de Teoria e História da Arte II e Arte e Cultura Regional, respectivamente.

de um edital que selecionasse artista, professor e/ou pesquisador – e suas variáveis em gêneros – em Arte. Para minha felicidade, as respostas soaram em altos e bons NÃOS!²¹

Logo, me pareceu haver minimamente um consenso de que alguma lógica perfética sobre o futuro artístico, docente e/ou de pesquisador, após a universidade, é preocupação da grande maioria dos/as/es discentes presentes nas aulas de cursos de Artes, especialmente, no meu caso, de licenciaturas. Assim, para minha tranquila e feliz conclusão, a ideia de discutir com os/as/es alunos dos cursos de Artes Cênicas, Dança e Teatro um possível melhor perfil – sem ser padrão, perfeito, engessado, clássico, ou outro qualquer sinônimo que descreva lógicas limitantes – me pareceu coerente e importante para não desguardarmos a Área de conhecimento Arte. Mas, também, nos resguardamos como profissionais da área que, nós da área, vemos como a mais importante ainda que desimportada pela sociedade escolar, social e até política porque esses não compreendem os alcances possíveis – formativos, sociais, políticos e até econômicos (mesmo que este não esteja relacionado restritamente ao dinheiro) – por meio da Arte.²²

As discussões sobre esta ideia do perfil docente do Arte-educador (se deve haver ou não, se precisa ser diferente ou não de docentes de outras Áreas do conhecimento, e se deve haver, como ele pode ser), me pareceu e ainda parecem absurdamente importantes. Pois, por incrível que pareça – trabalhando em cursos de Artes – ainda assim, pasmem, vários, e não são poucos/as/es, acadêmicos/as/es agem sem um mínimo de critério de educação – no sentido mais primário e berçário (familiar) – e têm coragem de enviar um e-mail para nós docentes, na maioria das vezes, sem assinar e, muito pior ainda, sem um cumprimento, e, aterrorizante, sem pedir um “por favor” e “agradecer” solicitações muitas vezes apenas desinformadas porque sozinhos poderiam resolver.²³

Do mesmo modo, perguntas que orientam esta discussão se orientam porque considero que os seminários, trabalhos em grupos e/ou individualmente, trabalhos de

²¹ Felizmente, a massiva maioria dos/as/es alunos/as/es responderam que era impossível tal situação resultar em progresso à medida, como já ressaltado aqui, que *a sociedade quer prova de tudo porque o sistema seleciona tudo e todos por meio das provas que esses dão. Seleção é a palavra-sistema.*

²² Esta questão e o meu texto como um todo têm a ver com a pergunta que a autora da epígrafe desta parte faz em seu próprio texto: “Então, **como podemos pensar o papel da arte na práxis de uma pedagogia libertadora?**” (SCATOLINI, 2009, p. 65, grifos da autora).

²³ Diante de situações dessa natureza, e de outras, adotei no segundo semestre de 2023 a apresentação do “Regimento Interno dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul” – UEMS – no primeiro dia de aula, em relação ao meu Cronograma de aulas, nos itens “abonos de faltas” e “presenças” nas aulas; “oferta de atividades avaliativas PO (Prova Optativa)”; e, como prática didático-metodológica formativa (penso que agora nem posso me dar ao luxo de dizer trans-formativa), fazer a orientação de como elaborar e-mails aos/as/es professores/as, e à sociedade como um todo, com um mínimo de conduta e decoro ético-profissional (agora para não usar o “com educação”).

escritas de artigos ou de resumos e/ou resumos expandidos, assim como até as provas que, como já dito, acabam por não provar nada, são, primeiros, pensando como na possibilidade de formação docentes aos/às/es discentes ofertadas pelos professores. Ofertadas aqui não tem sentido totalmente parcimonioso em relação aos docentes. Mas, entendo que esses estão cheios de boas intenções – ainda que o inferno esteja cheio delas – porque primam pela oferta de possibilidades diferentes de acessos à conteúdos que devem basicamente ser acessados pelos discentes para se “formarem”.²⁴ Pois, em grande maioria das vezes, os/as/es acadêmicos/as/es parecem não querer trans-formação, por exemplo, por meio da arte.

Logo, a oferta docente de atividades diversificadas é consenso até mesmo em perspectivas em que o trabalho docente já foi visto como um conjunto de práxis que aliam o fazer com o ser docente em circunstâncias naturalizadas por sistemas imperantes. Quer dizer, a ideia de que um sistema impõe padrões é observada. No entanto esses devem ser administrados a partir da ótica daqueles que estão envolvidos, queiram ou não, aos sistemas porque não há outra estratégia se não viver sob a “guarda” desses sistemas trabalhando bem. Pois, é preciso sobreviver e não morrer de fome. Portanto, é preciso trabalhar para ter ainda que trabalhar até morrer e assim poder ter para sobreviver.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria, de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costume, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. (Duarte 1993) e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (BASSO, 1998, *online*).

Entretanto, avisei que não era conscienciosa minha lógica de oferta em relação aos docentes, também sabemos que muitos ofertam essa enxurrada de atividades a fim de não terem o trabalho de terem que trabalhar e produzir planejamentos de conteúdos acerca das suas diferentes disciplinas. Resgatando minha epígrafe inicial do texto, em que diz que *Aluno e professor, assim como as instituições, também têm um lado hipócrita e medíocre*, justifica-se, então, a velha ideia de que uns fingem ensinar enquanto outros fingem aprender para atuarem em escolas que, do mesmo jeito, ofertam ensino

²⁴ A formação é sinônimo de escola e universidade no Brasil. Do mesmo jeito, formar é preceito da família em relação à criação de filhos/as, neste caso, normalmente, nem podemos falar, muitas vezes, em filhos. A sociedade diz formar os seus cidadãos. Do mesmo modo, socialmente instituídos, formar e formação são funcionalidades hoje dadas à profissão de professores/as, mas, pior ainda, na atualidade os/as/es professores têm que assumir todas as instâncias sociais da significação do que seja socialmente atribuído ao termo formar/formação/educação.

educacional com professores que não estão sequer preocupados com a formação que estão tendo. Aliás, preocupação, muitas vezes, não parece ir além da vontade de frequentar os bares “da vez” depois das aulas com suas produções escalafobéticas aos/às/es membros da comunidade universitário-acadêmica.

Festa, todo mundo gosta e ninguém está proibindo a diversão. Prova, não prova nada, mas seminários, oficinas, entre outras coisas ajudam na formação docente de discentes. Nestes casos, como situar o trabalho docente do/a/e arte-educador/a/e, vou o usar o termo mais comumente reconhecido, compreendendo as deficiências todas já listadas da área nas diferentes situações em que lidamos com arte: educacional, produtiva, investigativa; escola, instituições artísticas e reconhecimento “científico” da arte? Até agora estou compreendendo que é dispensável elencar, e pretendo não o fazer, mais detalhadamente as questões que se apresentaram como problemas durante as atividades das disciplinas em seminários e oficinas. Considerando a situação de ambos, docentes e discentes, na grande maioria das instituições universitárias, especialmente públicas, devem ser características comuns (os problemas) a todos/as/es nós.

No entanto, qual é a formação que ofertamos, enquanto docentes desses cursos de formação, e qual é a formação que os/as/es discentes acham que devem receber? Muitas vezes os/as/es alunos/as/es me questionam se o trabalho descolonial (artístico, docente e investigativo) como desenvolvo, considerando as minhas especificidades acerca do pensamento, não é muito solitário para mim. Bem, acabei de confessar que às vezes me sinto muito sozinho. Mas, entretanto, também tenho consciência de que nem posso resolver todos os problemas do mundo, mas que também não devo me “estuprar” ofertando um trabalho que não condiz com minha consciência ético-profissional e pessoal. Quer dizer, ainda que não me vendo como o melhor ser humano e profissional do mundo, trabalho para que meu trabalho docente seja, na melhor situação possível, uma oferta para a trans-formação crítico – para ser social, política e cultural e reverberar no econômico – aos/as/es meus/minhas/minhes alunos/as/es. Costumo dizer a eles/a que, ainda que sofrendo de insônia por inquietações pessoais de todas as ordens, acerca do trabalho docente que realizo tenho colocado a cabeça no travesseiro à noite e durmo tranquilamente.

Muitas vezes sou questionado também de como fazer reverberar tudo isso que sinto e penso descolonialmente como prática docente nas escolas quando da atuação deles/delas. Bem, acerca disso é-me possível responder que eticamente seu trabalho tem que estar sempre em relação ao/à/e outro/outra/outra. E isto, de certa forma, acaba lhes

sendo o mais complexo da questão. Pois, muitas vezes, a formação que esses/essas alunos/as/es têm recebido na vida, desde casa, é uma formação para atenção quase exclusiva ao mercado de trabalho e castradora – portanto, não libertadora – ao corpo. E esta, não é segredo para ninguém, busca a produção quantitativa, ainda que qualitativa, sempre primando pela produção. Quer dizer, mesmo artisticamente falando, a formação docente do/a/e arte-educador/a/e – ainda que em sendo com possibilidades artísticas e investigativas, pois quase sempre é docente – é primada pela capacidade de domínio em salas de aulas de conteúdos programáticos e metodologias e de corpos discentes em relação à padrões. O/a/e aluno/a/e universitário também de arte está sendo conduzido em sua formação para o lugar do “soberano”, não tal qual como este, mas como aquele que cumpre e corresponde ao lugar definido por um soberano.

O significado central do termo “soberano” refere-se a “estar acima” e, portanto, a “ser superior”, uma noção que, devido às mudanças sociais e políticas no Ocidente, deslocou seu referente de Deus para os reis e, finalmente – com o advento dos estados republicanos – para o “povo”. De tal forma que o discurso regulatório dos Estados coloniais – a partir do século XIX – retoma o significado inscrito na cultura [de] matriz da ordem ocidental, entendendo “povo” como o conjunto de cidadãos (originalmente “romanos”) com plenos direitos (PALERMO, 2015, p. 22, tradução livre minha)²⁵.

Os/as/es estudantes querem, a todo custo, serem conduzidos formalmente para esse lugar que lhes dá o poder de domínio soberano sobre os conteúdos, metodologias e corpos discentes quase sempre, hoje, dissidentes – o chamado domínio de sala de aula. As indagações que me chegam, muitas vezes, se insinuam em termos impositivos de “controlar”, “dominar”, “educar”, “ensinar”, “passar”, entre outros, em relação à condição de ser docente em relação ao outro como discente nas escolas. Portanto, vai ficando evidente, em lógicas quase ideológico-argumentativas, que os/as/es docentes universitários preferem, também nos cursos de graduações – ainda que em licenciaturas de artes –, formações disciplinares tradicionais e didático-metodológicas padrões (conteudistas), opostas às que os favoreçam (devia ser compreendido assim) se articularem a partir de suas situações *biogeocorpográficas*. Portanto, tenho chegado à conclusão, quase frustrante, se não frustrado, de que um trabalho docente decente transformador, porque é pensado a partir da consciência descolonial, é em vão em um contexto

²⁵ “El sentido nuclear del término “soberano” remite a “estar por encima de” y, por lo tanto, “ser superior”, noción que, por acción de los cambios sociales y políticos en occidente, desplazó su referente de Dios a los reyes y, finalmente -con el advenimiento de los estdos republicanos- al “pueblo”. De modo tal que el discurso regulativo de los estados ancaionales -a partir del s. XIX- retoma el sentido inscripto en la cultura matriz del orden occidental, al entender por “pueblo” al conjunto de los ciudadanos (en su origen “romanos”) con plenitud de derechos” (PALERMO, 2015, p. 22).

em que os/as/es agentes do processo que deveria ser transformador e libertário preferem continuar sendo colonizados/as/es por meio de técnicas, regras e padrões colonizadores.

Mas, o pior disso tudo, é que as técnicas, regras, padrões muitas vezes também em uso no trabalho docente descolonial, a fim de contemplar ao sistema universitário burocrático que cobra provas, são também questionados e colocados em suspeição interrogativa em tom de desafio e desaprovação, muitas vezes em depreciação, exatamente porque o corpo discente universitário prefere a organização padrão dos sistemas que encarceram os processos formativos e controlam corpos. Muitas vezes os/as/es alunos/as/es questionam a utilização, por exemplo, por mim, da ABNT, de estruturas definindo padronizações de propostas dos trabalhos de seminários, artigos, oficinas, entre outras coisas a fim de avaliações igualitárias, como se, pensar a partir da descolonialidade, as coisas tivessem que se dar totalmente fora dos padrões – dando caráter de desorganização de um trabalho – por ser exclusivamente de artes, mas, mais ainda, parecendo ser exclusivamente por preferirem atividades que não lhes dão oportunidades de articularem seus conhecimentos *biogeográficos*.²⁶

De certo modo, esta situação logo antes apresentada, acaba por colocar meu próprio trabalho em dúvida parecendo que as minhas propostas de trabalhos, por não contemplarem as características restritas as formalidades de processos formativos absolutamente formais, por visar um processo que explora a construção de uma articulação crítico-trans-formadora (libertária na lógica freiriana), não é a melhor opção para todos/as/es: e este melhor não quer dizer que seja a única opção como melhor que todas. Isto corrobora aquela questão em que nos interrogo acerca do nosso trabalho docente, bem como ao “desejo” discente do que esses/essas esperam para suas formações docentes. Bem como agora, aos/às/es colegas, acabo por questionar se nossa formação docente tem princípios trans-formadores críticos à medida que faz despertar em nossos/as/es alunos/as/es a construção de um perfil minimamente descente para atuarem político e eticamente em suas diferentes situações profissionais. Pois, é evidente, para mim, que

Isso coloca nossas práticas em uma situação crítica e nossos locais de trabalho e produção em um estado precário e arriscado. Ao levá-las em consideração, definimos algumas linhas de ação e deixamos em aberto a possibilidade de aprofundá-las, adaptá-las e enriquecê-las para todos aqueles que estão

²⁶ Me parece que à medida em que você permite o/a/e acadêmico/a/e articular-se a partir de si como um/uma/un sujeito capaz de produção de arte, cultura e conhecimentos, as suas orientações individuais ficam tão perdidas que esses/essas acabam preferindo e até solicitando os direcionamentos padrões engessados que lhes permitirão continuar controlando os corpos dos/as/es estudantes nas escolas.

comprometidos com essa política (PALERMO, 2015, p. 16, tradução livre minha)²⁷.

Pois, na *situação crítica*, complexa e por isso estou discutindo-a, acaba por ficar evidente para mim que muitas vezes, se não quase sempre, a grande maioria dos/as/es alunos/as/es não estão dispostos/as/es e minimamente interessados/as/es em se esforçarem para ter formação trans-formatadora porque preferem a conteudista que, da minha ótica, poderia dizer ser formatadora. A minha crítica não se circunstancia em tentar evidenciar, mais uma vez, que a minha proposição de trabalho seja a ideal e/ou supostamente a melhor. Mas, espero que esteja sendo lido assim, estou discutindo com a intenção de/em reforçar interrogando quais são as intencionalidades das formações que são dadas e das que esperam receber: docentes e discentes, respectivamente. Pois, se queremos trans-formar criticamente, é uma formação disciplinar formatadora que oferece esta opção para alunos/as/es que não querem se esforçar em trabalhos das disciplinas para se trans-formarem?!

De certo modo, me parece que o/a/e estudante não percebe a força impositiva do Estado sobre a formação docente, assim como na grande maioria das outras instâncias da nossa vida artística, limitando a atuação e deslegitimando atuações que façam frente crítica (nem em sendo impositivamente) que desarticule as amarras estabelecidas por Estados-nações dominadores em âmbitos maiores que os próprios contextos locais de cada um/uma/un de nós. O/a/e estudante apresenta-se como um corpo “disponível” aos trabalhos para o Estado e às corporações que, no caso da arte, dão-lhes *status* de artista em evidência: dança e apresenta-se apto para atuar encenando, ainda mais intimamente ligando-se à minha situação docente, qualquer coisa que se apresenta para lhe colocar, ainda que mínimo, midiaticamente.

Como consequência, o tipo de subjetividade construída pela educação do projeto moderno e agora global, por trás da aparência de oferecer maior liberdade e acesso a bens materiais e simbólicos transnacionalizados, esconde a exclusão cada vez maior de enormes setores do planeta, tornando invisíveis suas estratégias de controle, manipulação e despersonalização. A implementação de uma ação “educativa” de aparência assistemática por meio de discursos midiáticos que levam à “produção de sujeitos sob medida; de subjetividades ‘robóticas’ ou ‘ciborgues’” (Guardiola-Riviera. 2003: 121) (PALERMO, 2015, p. 26, tradução livre minha)²⁸.

²⁷ “Esto pone a nuestras prácticas en situación crítica y a nuestros lugares de trabajo y producción en estado de precariedad y de riesgo. Al asumirlos, definimos algunas líneas de acción y dejamos abierta su profundización, adecuación y enriquecimiento para el conjunto de quienes se encuentran comprometidos con esta política” (PALERMO, 2015, p. 16).

²⁸ “Como consecuencia de ello, el tipo de subjetividad que construye la educación del proyecto moderno y ahora global, detrás de la apariencia de ofrecer mayor libertad y acceso a los bienes materiales y simbólicos transnacionalizados, oculta la cada vez mayor exclusión de ingentes sectores del planeta invisibilizando sus

Entretanto, me parece evidente que alunos/as/es preferem não ver isso. Pois continuam querendo uma universidade e professores que primam pela formação engessada que lhes conduz ao lugar, exclusivo, da repetição de coisas que, o tempo todo, vêm à tona, por exemplo, nas minhas aulas. Universidades e professores/as que regulam interferência de experiências nos conteúdos programáticos das disciplinas; universidades que estão cada vez mais priorizando as lógicas neoliberais contemporâneas (internacionalização, tecnologias e inovação), imprescindíveis, como pré-requisitos estabelecidos para manter a lógica de trabalhar, muito mais, para sempre tentar ter mais; professores/as que discriminam corpos das diferenças, sob alegações de que não contemplam os padrões estabelecidos nas lógicas de Arte, Cultura e Ciência sistêmicas. Assim, o/a/e aluno/a/e, por comodismo ou por pura parcimônia aos sistemas dominantes – estatais e privados – para não dizer que por outra coisa, parece ainda preferir não ver o controle óbvio e continua exigindo o método. Logo, briga, literalmente, por preferir continuar sendo controlado por meio de aulas conteudistas que os/as/es formatam.

À medida que como professor/a/e adota-se uma postura mais persuasiva – explorando emoções ao invés de metodologias –, ao contrário de regras formativas restritas à aplicabilidade de conteúdos e métodos como receitas prontas, a grande maioria dos/as/es estudantes reclamam e se consideram explorados, quando deveriam se sentir contemplados e levados à reflexão trans-formadora. Falta-lhes bom senso ou outra coisa? Ao certo, para mim, falta-lhes consciência colonial, diria Walter Mignolo (2008;2015), porque esses não têm consciência de suas/seus *corpopolítica/corpopolítico*, e, na esteira de Aníbal Quijano (2019), faltar-lhes-ia conhecimento das *colonialidades de poderes* que imperam sobre seus corpos (trabalhar, produzir, ensinar, atuar, para cada vez mais ter e somente assim ser) impedindo que esses/essas sejam conscientes das suas necessárias obrigatoriedades de “trabalhar” pela arte, não somente a arte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, CERTAMENTE SEM FINAIS FELIZES!

“O que entendemos por uma pessoa assim? Aquela que é capaz de rever o conhecimento construído no passado, de se posicionar diante dele e de propor alternativas para o presente, olhando para

estrategias de control, de manipulación, de despersonalización. De la puesta en funcionamiento de una acción “educadora” de apariencia asistemática a través de los discursos mediáticos que llevan a la “producción de sujetos a medida; de subjetividades ‘robot’ o ‘cyborg’ (Guardiola-Riviera. 2003: 121)” (PALERMO, 2015, p. 26).

a própria subjetividade (individual e coletiva) com essa mesma atitude reflexiva, penetrando nela e colocando-a em diálogo com os outros, princípio básico de uma interculturalidade verdadeiramente plural (Walsh, 2009)” (PALERMO, 2015, p. 27, tradução livre minha)²⁹.

Para que esta última proposição de Zulma Palermo alcance mínimo êxito, é preciso, antes de tudo, um trabalho descolonial como não sendo apenas teórico. Venho insistindo nesta perspectiva desde que decide por buscar fazer um trabalho docente transformador, ainda que não nominado assim quando comecei. Mas precisamos desenvolver um trabalho de descolonização do pensamento, da subjetividade humana, não somente nossa, mas do coletivo social, para alcançar o corpo descolonizado que, assim, alcançaremos a criação descolonizada. Mas esta medida precisa também emergenciar-se na consciência dos outros que foram e continuam sendo formatados, por exemplo, nas universidades. Penso que a intenção de Paulo Freire sempre esteve acercada a isto. Bem como a preocupação de Frantz Fanon quando pede que o corpo sempre o interrogue.

Entretanto, no caso de ambos, do brasileiro e do martinicano, respectivamente ex-colonizado português e nascido sob colonização francesa, tratavam da sociedade dita e ainda reconhecida como sendo de senso comum ao nos referirmos em relação comparativa à sociedade acadêmico/a/e-universitária. Isto, de certo modo, provoca-nos em relação à condição de ser, de uns, e, em passividade para situação em ser de outros/as/es. Isto situa, de algum modo, a condição de ser professor/a/e e a situação de estar como estudantes – ainda que este último pareça, muitas vezes, esquecer-se que ocupará ainda o espaço igualmente ao primeiro. Pois, o primeiro, intencionalmente deve ofertar meios para que a universidade transforme a vida dos/as/es estudantes – agora até mesmo sem ser na medida em que venho pensando transformação por meio da universidade nas vidas humanas – ao propor o conhecimento como artifício de crítica e forma de questionar aos sistemas impositivos e imperativos vigentes. Entretanto, como já bem disse que o inferno também está cheio de boa vontade, muitas vezes o conhecimento parece não ofertar condição crítica aos/as/es estudantes.

Immanuel Kant (invocado por Taylor) concebeu três formações disciplinares primárias na transformação radical, na Europa de seu tempo, entre a Universidade Tecnológica na era do Renascimento e a Universidade Secular que, na Europa, se desenvolveu após o Iluminismo. A menos que decidamos que a arte não tem nada a ver com as “questões cruciais de nosso tempo” e que

²⁹ “¿Qué entendemos por tal? Aquél que es capaz de revisar el conocimiento construido en el pasado, de posicionarse ante él y de proponer alternativas para el present, mirando la propia subjetividad (individual y colectiva) con esa misma actitud reflexiva, penetrando en ella y poniéndola en diálogo con otras, principio básico de una interculturalidad verdaderamente plural (Walsh, 2009)” (PALERMO, 2015, p. 27).

seu papel é o entretenimento e a diversão quando a população mundial não está preocupada com a sobrevivência, a morte, a guerra, a violência e coisas do gênero, seu papel na futura Universidade Descolonial e Humanista é essencial (MIGNOLO, 2015, p. 99-100, tradução livre minha)³⁰.

Logo, evidentemente, nem a situação daqueles/as que pretendem continuar formando cidadãos/ãs/es aptos ao mercado de trabalho, disposto ao mercado sistêmico da arte, e, do mesmo jeito em situação dos que pretendem continuar formando sujeitos profissionais “capazes” a darem cabo da tríade mais atual de desenvolvimento e progresso econômicos em efervescência nas universidades; agora também nas instituições públicas (Inovação, Tecnologia e Internacionalização); da mesma forma nem a condição de estudantes que precisam de emprego para sobreviverem ante a um sistema vigente que questiona lugares epistêmicos para fortalecer situações/condições metodológicas, podem estar, ambos, circunscritos na perspectiva de futuro de uma pretensão de universidade descolonizada. Pois, também deve ficar evidente que esta, em hipótese alguma, será baseada em “baderna”, “bagunça”, será “comunista” ou “anarquista” como quiseram recentemente as políticas extremistas brasileiras, e, do mesmo jeito, parecem preferir que o seja a universidade para determinados/as/es alunos/as/es.

Isto, em certo, fortifica a lógica de que a constituição de um perfil, de um determinado, mas não determinante perfil de professor/a/e de Arte tem que ser pensado a fim de re-tratar da condição/situação dos/as/es pessoas nas universidades, especialmente, claro, nos cursos de Artes – professores/as/es e alunos/as/es – nas suas diferentes linguagens. Certamente porque nem um ou outro – situação e condição – podem continuar como estão. Pois, é clara a ideia de que se finge que “ensina” como também fingem aprender; ou, de modo igual, preferem determinados conteúdos em detrimento de vários outros porque estão, os primeiros, associados à uma formação que deforma para o trabalho exclusivamente àqueles/as/es que teriam, na minha lógica descolonial, repertórios artísticos, culturais e de conhecimentos precedentes antes até mesmo da entrada nas universidades. Neste sentido, professores/as e alunos/as/es precisam, evidentemente,

³⁰ “Immanuel Kant (invocado por Taylor) ideó tres formaciones disciplinarias primarias en la trnasformación radical, en la Europa de su tiempo, entre la Universidad Tecnológica en la época del Renacimiento y la Universidad Secular que, en Europa, se desplegó después de la Ilustración. A menos que decidamos que el arte no tiene nada que ver con las “cuestiones cruciales de nuestro tempo” y que su papel es el entretenimiento y el disfrute cuando la población mundial no está preocupada con la supervivencia, la muerte, la guerra, la violencia, y similares, su papel en la futura Universidad Decolonial y Humanística es esencial” (MIGNOLO, 2015. p. 99-100).

desvinculem-se dos sistemas vigentes regidos pela lógica econômica como primária, única e exclusiva que reforça o “ter que trabalhar para ter e somente assim ser”³¹.

Imaginemos agora, após essas reflexões, quanto do currículo, do currículo interdisciplinar e internacional da (espécie de) universidade descolonial em gestação, será sobre a distinção entre trabalho e emprego e as diferenças entre um conceito de economia que promove a “pesquisa criativa para acumular riqueza” e um conceito que promoverá a “pesquisa criativa para a vida em comunidade”. Lembre-se, não comunista, mas comunitário, pois o comunismo não fazia distinção entre trabalho e emprego, desviando a exploração do trabalho para o Estado todo-poderoso em vez de beneficiar investidores e corporações privadas. Como a sociedade que estamos contemplando e a universidade de que precisamos são comunitárias, e não comunistas, as empresas podem ter seu espaço para pesquisas criativas para melhorar os “produtos”, que não serão mais “bens”, mas “produtos” para o bem-estar da comunidade, que não trarão apenas grandes lucros para as corporações (MIGNOLO, 2015, p. 100-101, tradução livre minha)³².

A universidade é lugar também de trabalho, mas não é o lugar em que deve ter o trabalho como única proposição para a formação de indivíduos. Pois, neste caso, aquela ideia de que “a arte salva”, por si sozinha, desvincularia a arte de relação direta com a ideia de profissão como se tem hoje graças à lógica, também, capitalista que o Sistema da Arte oficial encampou para e em si e aplica nos/nas/nes seus/suas/sues. Portanto, se um perfil – docente, artístico e de pesquisador/a/e – deve estar em gestação na universidade. Este, definitivamente, não pode ser centralizado na economia como predileção para a formação. E, do mesmo modo, analogicamente, é possível dizermos que este não pode restringir-se à história posta, pois, certamente, acaba por ficar claro, que esta história como está situa a arte, quase sempre, se não sempre, vinculada à sistemas (religiosos, políticos e até culturais) que têm como preceito algum tipo de reforço de poder para apreensão de recursos econômicos, de algum modo que seja.

Portanto, reitero, há tarefas urgentes que exigem nossa atenção, destinadas a produzir uma descolonização do conhecimento com o objetivo de alcançar o mesmo efeito nas práticas da vida cotidiana, de exercer “violência intelectual” sobre as estruturas estabelecidas a fim de responder ao estado social generalizado de emergência. [...]. Além disso, os agentes envolvidos nessa

³¹ Sobre isso vale ver (BESSA-OLIVEIRA, 2023a).

³² “Imaginemos ahora, después de estas reflexiones, qué parte del plan de estudios, el currículo interdisciplinario e internacional en (el tipo) de universidad decolonial en gestación, se volcará sobre la distinción entre labor y trabajo, y las diferencias entre un concepto de economía que promueve “la investigación creativa para acumular riqueza” y un concepto que promoverá “la investigación creadora hacia la vida comunitaria”. Recuerden, no comunista sino comunal, pues el comunismo no distinguió entre labor y trabajo desviando la explotación del trabajo hacia el Estado todopoderoso en lugar de hacerlo en beneficio de inversores privados y corporaciones. Debido a que la sociedad que estamos contemplando y la universidad que necesitamos son comunitarias, no comunistas, en ellas las empresas pueden tener su espacio de investigación creadora para mejorar “mercancías”, que ya no serán tales, sino “bienes” para el bienestar de la comunidad, las que no reportarán ganancias gigantescas a las corporaciones” (MIGNOLO, 2015, p. 100-101).

experiência encontram uma de suas convergências na convicção de que as especulações teóricas não deixarão de ser colonizadas e colonizadoras a menos que sejam moldadas pelas condições das sociedades a partir das quais o conhecimento é produzido (PALERMOS, 2015, p. 23-24, tradução livre minha)³³.

Mas isto tem a ver, e tem como necessidade da, com a ideia de produzir o seu próprio conhecimento acerca do seu fazer e pensar que, de modo claro, exige o *pensar-sendo* como a primeira coisa a ser feita para ensinar-aprendendo (Freire) e com isto poder questionar-se como um corpo que produz (Fanon) a partir de onde está situado geohistoricamente. Querida muito que professores/as, alunos/as/es e todos/as/es da vida acadêmico-universitária fizessem da Universidade pública, da produção de conhecimento por meio da arte, especialmente na universidade, um princípio de moda, mas não somente como aquele bar da moda que também pode ser, bem ou mal, passageiro: queria que eles/elas fizessem da universidade e da arte modus de vida permanentes para a vida toda, nossas, deles e dos/as/es outros/as/es que quisessem e dos/das/des que não reconhecem a importância da arte e da universidade em suas vidas.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, MA. **UNIVERSIDADE E ARTE TRANS-FORMA (PARA) VIDA(S)**. *SciELO Preprints*, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.6312. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6312>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. ARTE E TRABALHO. ARTE COMO TRABALHO. TRABALHO DA ARTE. *Revista da FUNDARTE*, [S. l.], v. 55, n. 55, 2023a. DOI: 10.19179/rdf.v55i55.1212. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1212>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BASSO, I. S.. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, p. 19–32, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Sc7BRSNfgRFsvLMyYTP9Fzf/?lang=pt#>. Acesso em: 24 Jun. 2023.

COLECTIVO EPISTEMOLOGÍAS EN EL HÁBITAT. “Estrategias para des/decolonizar nuestros hacer”. In: PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 145-157.

³³ “Por ello, reitero, hay tareas urgentes que reclaman nuestra atención, orientadas a producir una des/decolonización del conocimiento con miras a alcanzar el mismo efecto en las prácticas de la vida cotidiana, de ejercer “violencia intelectual” sobre las estructuras establecidas para responder al estado social de emergencia generalizado. [...] [...] Más aún, los agentes comprometidos en esta experiencia encuentran una de sus convergencias en la convicción de que las especulaciones teóricas no dejarán de ser colonizadas y colonizantes si no se alcanza a darles forma a partir de las condiciones propias de las sociedades desde las que se produce el conocimiento” (PALERMO, 2015, p. 23-24).

MIGNOLO, Walter. “El fin de la universidad tal como la conocemos: foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida”. In: PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 85-102.

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

PALERMO, Zulma. “Itinerario”. In: PALERMO, Zulma; (Comp.). **Des/decolonizar la universidad**. 1ª ed.. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2015, p. 15-39.

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

QUIJANO, Aníbal. **Aníbal Quijano**: ensayos en torno a la colonialidade del poder. Compilado por Walter Mignolo. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2019. (El desprendimiento/ Mignolo, Walter).

SCATOLINI, Roberta. “Educação para a arte/ Arte para a educação”. In: CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. (Orgs.). **Arte para a educação / educação para a arte**. tradução de Gabriela Petit ... [et al.]. - Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 64-73. (6ª Bienal do Mercosul).

Autor–Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.