



DESENHO PERFORMATIVO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DECOLONIAL¹

Marília Claudia Favreto Sinãni – profmariliasinani@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-5135-9484>

Mayara Cristina dos Santos Vieira – mayara.vieira@ufms.br
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-5618-6586>

Aline Accorssi – alineaccorssi@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil;
<https://orcid.org/0000-0001-8361-3475>

RESUMO: Este artigo apresenta considerações que surgiram a partir de uma experiência no estágio supervisionado em Artes Visuais, realizado em uma escola pública em Campo Grande/MS no ano de 2019. Compartilha os desafios e as possibilidades encontrados na proposta de realização de uma produção coletiva de desenho performativo que levantou discussões urgentes a serem pensadas. Com o objetivo de provocar reflexões sobre o campo da educação estética, nos interessa pensar sobre o contexto da América Latina, adotando a perspectiva decolonial (DUSSEL, 2018; GÓMEZ; MIGNOLO, 2012; QUIJANO, 2010, 2005) e os estudos das culturas visuais voltados às contravisualidades, pesquisados por Abreu e Álvares (2019) e Mirzoeff (2016). O estudo problematiza a invasão cultural (FREIRE, 2013, 2000) e os seus impactos na regulação da arte e estética ‘universais’ que nos condicionam historicamente e nos formam como sujeitos. Sugerimos que o desenho performativo pode ser uma prática artística que promove a busca por *ser mais*, proposta por Paulo Freire (2013, 2000), porque trabalha com as percepções sensoriais e confronta os padrões hegemônicos da estética construída pela visão eurocêntrica. Relacionando a experiência com os estudos teóricos, discutimos a importância do diálogo entre educadoras/es e educandas/os na construção coletiva do conhecimento e de um espaço educativo horizontal capaz de valorizar as presenças conscientes de mundo de cada uma/um.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Contemporânea; Estéticas Decoloniais; Libertação.

1 INTRODUÇÃO

Esse estudo traz reflexões para o campo da educação estética a partir de um relato de experiência de estágio regência realizado no ano de 2019, como parte do estágio supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais, na qual foi promovida uma oficina de desenho performativo no ensino médio de uma escola pública no Estado do Mato Grosso do Sul. O que chamou a atenção para discutirmos sobre essa experiência neste artigo, foram as diferentes visões de mundo trazidas pelas/os educandas/os durante as discussões promovidas no estágio. Visões de mundo que levantaram problemáticas e urgências, assim

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

como outras possibilidades, fazendo com que voltássemos a planejar as aulas com o objetivo de valorizar contextos, vivências e histórias.

Compreendendo o desenho e a performance – manifestação artística em que o corpo faz parte da obra e aproxima arte e vida² –, como duas modalidades capazes de serem dialogadas entre si e/ou com outras formas de arte, o desenho performativo vem sendo trabalhado e nomeado assim por artistas brasileiras como Yasmim Flores³ e Yara Pina⁴. Além das artistas, o termo também vem sendo pesquisado nos escritos de Firmino (2019) que o define como “corpo que desenha”. Vemos o desenho performativo como uma prática da arte contemporânea que visa explorar os movimentos e os gestos no desenho, de modo que sua criação não se preocupa apenas com o resultado final, mas valoriza o processo de criação expressos no ato de desenhar o “desenho como rastro do corpo; desenho como instrumento de transcrição do gesto; desenho como intercessão do corpo; e desenho como variante da intervenção da ação.” (FIRMINO, 2019, p. 20).

Voltando o nosso olhar sobre o que foi vivido no estágio e propondo as possibilidades e os desafios de se trabalhar com o desenho performativo, adotamos os estudos das culturas visuais e a perspectiva decolonial para apresentar essa prática artística como uma contravisualidade⁵ (ABREU; ÁLVAREZ, 2019; MIRZOEFF, 2016), pensando formas de promover reflexões e transparecer feridas coloniais presentes, mas, ao mesmo tempo ocultadas, em nossa formação. Portanto, na intenção de desvelá-las, apontamos para a necessidade de reconhecermos que o nosso contexto sofreu uma invasão cultural (FREIRE, 2013, 2000) que nos condiciona historicamente a manter relações de opressão que, por serem naturalizadas, acaba por nos limitar a *ser mais*⁶.

A partir do diálogo entre a nossa experiência e os estudos teóricos aqui apresentados, temos como objetivo a construção de pontes entre a decolonialidade e a educação estética, como forma de provocar reflexões sobre a importância do sentir o mundo para transformá-lo e problematizar a forma como o passado nos é apresentado na história da arte ‘universal’ para naturalizar a invasão cultural do contexto latino-americano. Propomos alternativas para se trabalhar numa perspectiva decolonial e revisitar o passado em imagens que façam com que a história seja percebida não como algo acabado, mas como “como algo que pode ser produzido pela ação das pessoas, por seus cálculos, suas intenções, suas

² NAPOLI, Francesco. “Abeiramento” [manuscrito]: performance e descolonização no Brasil contemporâneo. 2021. 252 p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39278/1/cesco%20TFL_versa%CC%83o%20digital.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

³ FLORES, Yasmin. Obras. Disponível em: <https://www.yasmimflores.com>. Acesso em: 13 out. 2022.

⁴ PINA, Yara. Obras. Disponível em: <https://www.yarapina.com/obras-1>. Acesso em: 11 out. 2022.

⁵ Acreditamos que as contravisualidades carregam potencialidades capazes de confrontar narrativas que visam a dominação porque são imagens que, geralmente, não circulam tanto nos meios massivos de comunicação hegemônicos.

⁶ Termo utilizado por Freire (2013) e Streck (2010) para se referir à vocação ontológica do ser humano.

decisões, portanto como algo que pode ser projetado e, conseqüentemente, ter sentido.” (QUIJANO, 2010, p. 124).

2 “DESENHO PERFORMATIVO NÃO É ARTE”

Este artigo traz um relato de experiência de estágio regência, realizado em 2019, em uma escola pública estadual, localizada na região central de Campo Grande/MS. O estágio que mobiliza esta escrita é um componente obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cujo nível de ensino é direcionado ao Ensino Médio.

Em um primeiro momento, iniciamos o estágio com a observação do ambiente escolar e das aulas sobre arte contemporânea que vinham sendo ministradas pela professora de arte da instituição, que demonstrou trabalhar com obras de artistas brasileiros. Escolhemos trabalhar o desenho performativo com o terceiro ano do ensino médio devido à disponibilidade de aulas consecutivas e aos conteúdos que vinham sendo estudados, que poderiam melhor ser dialogados com a nossa proposta. Para fundamentar as aulas sobre desenho performativo, a nossa vivência na licenciatura foi facilitadora de escolhas teóricas voltadas à importância da sensibilidade no processo criativo e educativo em arte.

O desenho performativo, de acordo com Firmino (2019) vê o desenho como um mediador e considera as ações feitas através do corpo daquela/e que desenha. O corpo é visto como um dispositivo importante no desenho performativo porque centra-se nos gestos produzidos na relação corpo e espaço, na qual se trabalha os sentidos e a presença de mundo. Não se preocupa tanto com o resultado final, isso quando ele existe, explora os gestos no desenho, foca no processo, e essa foi uma de suas características que mais nos motivaram a propor a sua prática no plano de aula. Por se preocupar com o processo de criação e com a experimentação de formas híbridas, consideramos que era uma prática artística potente para se trabalhar com o desenho na Arte Contemporânea.

O plano de aula foi dividido em dois momentos: aulas expositivas e aulas práticas. As aulas expositivas ocorreram na sala de arte da escola. Começamos com uma discussão movida pelo que as/os educandas/os entendiam por Arte Contemporânea e a sua relação com os conceitos de desenho, performance e hibridismo. Questionadas/os sobre estes conceitos, foram convidadas/os a trazerem exemplos de Arte Contemporânea que encontravam em seus cotidianos. Foram apresentados alguns slides com referências visuais para visualizarmos o que eram estes conceitos, as características da Arte Contemporânea e a sua produção no Brasil e, na sequência, as/os educandas/os conheceram o hibridismo expresso nos trabalhos com desenho performativo realizados pela artista Yasmim Flores. Após a exposição das obras de desenho performativo, propusemos uma discussão acerca da importância de valorizarmos o processo de criação na produção artística, e convidamos as/os educandas/os a

expressarem as suas opiniões sobre o que haviam compreendido e de que forma poderiam traçar relação com as suas vivências cotidianas. Nessa discussão, parte das/os educandas/os tiveram participação ativa, fazendo relações com o que compreendiam de Arte Contemporânea, entretanto, um educando argumentou através da seguinte frase: “desenho performativo não é arte”. Para justificar o seu argumento, o educando complementou-o dizendo que arte ‘de verdade’ era aquela produzida pelos grandes artistas europeus como Leonardo da Vinci e Van Gogh. Esta afirmação trouxe inquietações para as discussões e buscamos promover reflexões acerca da importância de também estudarmos artistas latino-americanos, o que resultou em um questionamento por parte de outro educando: “o Brasil faz parte da América Latina, professora?”. A partir do que foi trazido nas discussões, compreendemos a necessidade e a urgência de trazer para a sala de aula imagens capazes de fazer com que as/os educandas/os percebessem o contexto em que estavam inseridas/os e a pluralidade de práticas artísticas que nele são produzidas.

A participação das/dos educandas/os nas discussões nos fez voltar aos planejamentos de aula e dar ênfase na participação ativa do contexto da América Latina na produção artística. Afinal, por que a prática artística de desenho performativo não era vista como arte? O que é arte? Com base nestes questionamentos, apresentamos uma aula expositiva que contextualizava o Brasil como parte do continente latino-americano e voltamos a discutir obras de arte produzidas nesse contexto, apresentando algumas definições de arte a partir dos estudos de Frederico Morais (2018, 1997) que percebem que “desde os tempos da colonização europeia, a principal marca da nossa marginalização é a ausência da América Latina na história da arte universal.” (MORAIS, 1997, p. 20). Valorizando a relação entre aula expositiva e aula prática, afastamos as mesas e cadeiras e convidamos os alunos a realizarem exercícios de preparação para performance. O primeiro exercício se preocupava em perder o medo de olhar para a/o outra/o e se aproximar dela/e. Colocamos um som ambiente para tocar e convidamos as/os educandas/os a caminharem pela sala e formarem uma dupla quando a música fosse pausada. Grande parte da turma participou deste exercício. O segundo, era um exercício individual em que as/os educandas/os foram convidadas/os a fechar os olhos para explorarem os movimentos de seus corpos a partir da relação com o espaço e com a música que tocava ao fundo. Na proposta do terceiro exercício, formamos duplas que ficaram responsáveis por criar movimentos a serem apresentados ao grande grupo. Na dupla, cada integrante criou um movimento para a/o outra/o repetir e, juntas/os, definiram qual seria apresentado ao grande grupo. Desta vez, sem música tocando ao fundo, cada dupla apresentou seu movimento ao grande grupo e, após as atividades, discutimos relacionando a teoria com a prática, na qual foram apontados os desafios e as possibilidades em trabalhar com o corpo na arte. O objetivo dos exercícios de preparação para performance era com que as/os educandas/os percebessem os seus corpos e desconstruíssem o individualismo ao exercitar a percepção e a relação com o coletivo.

Em outra aula, discorreremos sobre o conceito de desenho e desenho expandido, a partir de estudos de Elias e Vasconcelos (2013), enquanto apresentamos novamente uma produção audiovisual sobre desenho performativo da artista Yasmim Flores⁷ (2016) e a técnica de aramismo do artista Francisco Rosa⁸ (2017), para fundamentação da proposta de duas atividades. Primeiro, foi realizada uma atividade que envolvia ouvir uma música instrumental durante a produção de um desenho, sem a necessidade de uma preocupação com figurações. Na sequência, de olhos fechados e guiadas/os pelo som musical ao fundo, foram convidadas/os a desenhar explorando movimentos com os braços e as mãos, preocupando-se com o processo criativo e não com o resultado final. Nas discussões realizadas após as atividades, refletimos sobre os trabalhos e os processos criativos de cada um/uma, construindo pontes entre o desenho e o hibridismo na arte contemporânea que adentram o “campo expandido”, como um conceito que “tem sido utilizado quando se pretende designar processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas ou alargar os limites de determinadas práticas artísticas.” (ELIAS; VASCONCELOS, 2013, p. 1118). A ideia era começar a traçar caminhos para explorar novas formas de desenho como expressão, desprendidas das formas convencionais, para que fosse possível trabalhar com a performance no desenho.

As duas aulas finais do estágio regência foram práticas e realizadas ao ar livre. No primeiro momento, voltamos a praticar os exercícios de preparação para performance, investigando os processos de criação de movimentos do corpo, de forma individual e coletiva. Após o exercício, sentamos no chão e, no formato de uma roda, discutimos sobre como as/os educandas/os se sentiam em relação ao fato de estarem no último ano do ensino médio. Palavras como “pressão”, “culpa” e “solidão” foram trazidas pelas/os educandas/os, que se sentiram à vontade em compartilhar suas vivências cotidianas e diferentes leituras de mundo. A realidade de cada uma/um era diferenciada, foram compartilhadas vivências desde pessoas que frequentavam cursinhos pré-vestibulares até outras que não pretendiam fazer faculdade e já trabalhavam e/ou estavam em dúvida sobre como se inserir no mercado de trabalho.

A partir desses diálogos, retomamos a importância do processo criativo e da valorização dos afetos e sentidos como parte da vivência estética (DUSSEL, 2018), e propusemos que fosse realizada uma atividade de desenho performativo coletiva que seria registrada. Estendido sobre um tatame de borracha – cedido pelo professor de judô da instituição –, foi colocado um papel de dimensão 4.205 x 2.376 mm, feito a partir de emendas de papel tamanho A1. A atividade foi dividida em dois momentos. Primeiro, foram distribuídos bastões de carvão às/aos educandas/os e foi solicitada a realização de traços

⁷ FLORES, Yasmim. Gestos – Yasmim Flores e Angelo Ursini – Performance Praça das Artes. Youtube, 09 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=o2da0bR_8s0. Acesso em: 13 out. 2022.

⁸ O BEIJO. O desenho expandido de Francisco Rosa. Youtube, 12 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFFAXiSC2XI>. Acesso em: 13 out. 2022.

construídos a partir das percepções sensoriais adquiridas na experiência do corpo com o espaço. Para este primeiro momento de criação, a proposta era que as/os educandas/os pensassem sobre as palavras “pressão”, “culpa” e “solidão” que foram levantadas na discussão anterior, pensando que a arte não precisa ser concentrada apenas nas noções de beleza, mas que também pode ser construída a partir daquilo que se sente em relação ao mundo. Uma música instrumental com batidas fortes foi colocada ao fundo para a realização da atividade. As/os educandas/os iniciaram a primeira parte da atividade de desenho performativo concentradas/os em seus processos criativos individuais, delimitando espaços para que as suas intervenções não interferissem no desenho da/o outra/o, conforme podemos ver na Figura 01. Foi perceptível que os exercícios de preparação para performance e as trocas de experiências com as/os colegas foram importantes na construção dos traços expressivos porque, ao longo do processo, o desenho começou a dialogar com a performance e com a teoria que havíamos estudado nas aulas expositivas, principalmente, quando o corpo e os movimentos começaram a fazer parte do processo.

Figura 1 – Registro do primeiro momento da atividade de desenho performativo



Fonte: acervo fotográfico das pesquisadoras

Quando os desenhos começaram a deixar de ser apenas individuais e se fundiram uns com os outros, a música foi pausada, dando início ao segundo momento da atividade. Convidamos cada educanda/o a olhar a intervenção com carvão que haviam produzido no papel. Bastões de giz de cera da cor azul⁹ foram distribuídos e a proposta do segundo momento do desenho performativo foi que as/os educandas/os pensassem em formas de construir, de forma coletiva, pontes que representassem a superação dos efeitos que as palavras “pressão”, “culpa” e “solidão” traziam para as suas vidas. Foi solicitado, mais uma vez, que não precisavam ter receio de intervir no desenho da/o outra/o, buscando dialogar com a/o colega por meio do traço, do olhar, do movimento. Na segunda parte da atividade

⁹ A cor azul foi escolhida porque traz muitos significados e percepções distintas. Está presente nas cerâmicas chinesas, nos azulejos portugueses, nos tecidos andinos, em obras contemporâneas, na técnica de criar volume e sugerir tridimensionalidade, é importante na construção da história da arte. Se a cor azul é capaz de ser associada a algo frio e, ao mesmo tempo, ao quente (lembrando que a chama do fogo é azul em sua combustão completa), por ser uma cor que pode trazer tantas simbologias e desencadear tantas sensações, seria importante em nossa proposta.

(Figura 02), foi colocada uma música instrumental com tempos mais acelerados e percebemos que sentiram mais liberdade em dialogar com a/o outra/o. Traços de uma/um atravessavam os traços da/o outra/o; houve momentos em que experimentavam desenhar com os dedos dos pés enquanto se moviam ao som da música; algumas pessoas tentavam desenhar com o giz por cima dos traços que o carvão havia deixado, outras ocupavam os espaços que ainda estavam em brancos; em certos momentos, paravam para olhar o que a/o colega estava fazendo e resolviam construir junto com ela/ele; e, assim, a partir de experimentações de materiais e criações, a música foi pausada para iniciarmos o terceiro momento do desenho performativo: o diálogo.

Figura 2 – Registro do segundo momento da atividade de desenho performativo



Fonte: acervo fotográfico das pesquisadoras

No final da experiência com o desenho performativo, as/os educandas/os realizaram uma discussão mediada, dialogando sobre a experiência criativa que haviam compartilhado. Um educando compartilhou que, no primeiro momento da atividade, buscou retratar as sensações de tristeza que sentia na reta final do ensino médio. Outra educanda nos contou que não conseguia compartilhar como se sentia sozinha nessa etapa e que pôde traduzir no papel aquilo que não era expresso em palavras. Acerca do material, nos trouxeram a reflexão de que o carvão não era algo controlável, que ele causava muitas manchas, semelhante à sensação que as palavras “pressão” e “culpa” causavam em cada uma/um, enquanto o giz de cera, pelo contrário, era mais fácil de manusear e a cor azul era agradável.

Encaminhando para o final da discussão, perguntamos às/aos educandas/os palavras que fossem capazes de descrever a experiência que tiveram com a prática do desenho performativo e as palavras mais citadas foram “liberdade” e “criatividade”. “Liberdade” foi utilizada quando se referiram ao traço e à sensação de vivenciar a arte para além da teoria, e “criatividade” por terem experienciado um processo criativo individual e coletivo. Vale destacar que uma pequena parcela da turma, apesar de ter participado dos exercícios de preparação para performance, optou por não produzir o desenho performativo, mas participaram da discussão pois fizeram também parte da obra, afinal, a/o espectador/a é considerada/o

como co-realizador/a da arte performática porque, quando está diante de uma obra, traz suas próprias significações à composição visual, traz elementos afetivos àquilo que vê, aproximando arte e vivência (GUSMÃO, 2007). Por fim, aquelas/es que atuaram como espectadoras/es, expuseram que foi interessante observar as/os colegas no desenho performativo porque pareciam estar imersas/os no processo de criação ao ponto de seus corpos começarem a ser também um elemento do desenho performativo.

As atividades foram elaboradas com o objetivo de provocar muitos momentos de troca e diálogo, para que as/os educandas/os não fossem vistas/os como ‘depósitos’ a serem preenchidos, pelo contrário, buscamos provocar questionamentos e discussões que trouxessem suas vivências e visões de mundo porque acreditamos na participação ativa de cada uma/um na construção do conhecimento, compreendendo que “O diálogo é uma condição fundamental para a humanização.” (STRECK, 2010, p. 354).

3 FERIDAS COLONIAIS E A HISTÓRIA DA ARTE ‘UNIVERSAL’

As frases “desenho performativo não é arte” e “o Brasil faz parte da América Latina, professora?”, trazidas na experiência de estágio regência, tensionaram reflexões acerca do quanto as feridas coloniais se fazem presentes em nossa formação e nos condicionam historicamente. Essas frases são reflexos de como a invasão cultural ainda constrói a forma que vemos o mundo, como algo acabado e/ou pré-estabelecido, estendendo-se ao campo do conhecimento. Por invasão cultural, estamos nos referindo à invasão do contexto da América Latina, uma invasão mascarada pelo termo “descobrimento”, justificado pelo colonizador.

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. (FREIRE, 2000, p. 34).

Se observarmos o nosso contexto, aprendemos a “amaciar” a invasão cultural e a condecorar os nossos invasores. Esse processo “civilizatório”, que ainda é visto como um presente do colonizador, vai muito além do colonialismo que, apesar de ter sido para Cesaire (1978) um processo de colonização no passado histórico, marcado por modelos de dominação responsáveis por extirpar sociedades e culturas, deixou alguns legados. Reprodutora de táticas de dominação, a colonialidade é uma herança do colonialismo e atua em várias esferas sociais, trazendo o conhecimento ocidental como superior,

reforçando as dicotomias que separam e classificam os grupos entre inferiores vs. superiores, e marca a diferença sub ontológica entre os seres humanos até os dias atuais. (QUIJANO, 2010). De acordo com Mignolo (2017), a lógica da colonialidade foi sendo instaurada em três etapas: a construção de uma retórica salvacionista pautada na separação entre os seres humanos; a imposição de mecanismos capazes de regular e controlar corpos a partir da justificativa de ‘civilização’; e a propagação de discursos que reforcem o individualismo e compreendem o corpo como mercadoria. Essa relação entre colonialismo e colonialidade são como feridas que não foram cicatrizadas até hoje.

Fruto das ações invasoras da colonização, para Gómez e Mignolo (2012), a ferida colonial está inscrita nos mapas, nos corpos das pessoas, na história, nas epistemologias, nas concepções estéticas, na arte, entre tantos outros lugares. Quando se refere à estética, Gómez e Mignolo (2012, p. 9, tradução nossa) indica que:

A ferida colonial influencia os sentidos, as emoções e o intelecto. No caso da arte e da estética, a ferida é sentida e sofrida (nas emoções e no intelecto) por aquelas pessoas cujo fazer operando com “elementos simbólicos que afetem os sentidos, as emoções e o intelecto” não são considerados artísticos, e tal consideração se legitima no discurso filosófico que define a estética como a disciplina que se ocupa de investigar o sentido da arte.¹⁰

Nos campos de conhecimento, encontramos a estética como a filosofia da arte (DUSSEL, 1997). No entanto, a estética de matriz ocidental parece tentar ocultar as feridas coloniais. Construída a partir da ideia da retórica da salvação, a estética de matriz ocidental traz em suas bases teórico-ideológicas o eurocentrismo estético que segue reproduzindo a ideia de que o processo de invasão cultural foi um “milagre europeu” que trouxe a modernidade ao nosso contexto. Se observarmos a história da arte ‘universal’, veremos um exemplo de invenção que foi formulada classicamente a partir de ideologias coloniais que regulam a estética para deixá-la num nível obediencial (análoga ao poder obediencial da política) (DUSSEL, 2018, p. 26).

Percebendo de forma crítica o campo das artes visuais, vê-se muito das narrativas dos vencedores na história da arte elaborada através da ‘universalidade’ eurocêntrica, do olhar do outro sobre nós, dos processos de dicotomização que desqualificam as outras culturas e as reduzem para que sejam vistas como inferiores, bárbaras, primitivas.

¹⁰ La herida colonial influencia los sentidos, las emociones y el intelecto. En el caso del arte y de la estética, la herida es sentida y sufrida (en las emociones y en el intelecto) por aquellas personas cuyo hacer operando con “elementos simbólicos que afecten los sentidos, las emociones y el intelecto” no son considerados artísticos, y tal consideración se legitima en el discurso filosófico que define la estética como la disciplina que se ocupa de investigar el sentido del arte.

A construção da colonialidade no campo das artes como uma das formas de produção social se iniciam com a conquista. A estância colonial, para cumprir seus objetivos, levou consigo a negação de todas as formas de vida e de produção das culturas preexistentes, buscando apagar os vestígios dos modos de aprendizagem e transmissão de técnicas e do uso de materiais próprios do habitat para substituí-los pelos olhares, os instrumentos e os materiais de sua própria, superior e avançada civilização. Desde esse primeiro contato, as oposições valorativas: superioridade vs. Inferioridade, primitivo vs. civilizado haverão de reger os critérios estéticos que se colocam em circulação.¹¹ (PALERMO, 2009, p. 16, tradução nossa).

Essas dualidades marcam, também, os critérios estéticos que consideram a racionalidade como uma faculdade superior à sensibilidade (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012). Quando nos referimos, no plural, às feridas coloniais, é porque compreendemos que são várias as formas utilizadas para marcar a nossa história e existência. Há feridas coloniais em nossos processos de formação – desde a nossa experiência na educação básica –, nos regimes de arte e estética que carregam o peso histórico dos processos ‘civilizatórios’ e fazem parte da expansão da matriz colonial da modernidade, regulando as normas em que somos moldadas/os para ver o mundo. Feridas abertas que aparecem nas frases trazidas pelas/os educandas/os, seja na sensação de não-pertencimento ao contexto latino-americano ou quando classificam o desenho performativo como não sendo arte por não se ajustar aos padrões estéticos engessados no eurocentrismo. Quando falamos de eurocentrismo, nos referimos à questão epistemológica, à padronização do conhecimento que toma proporções mundiais e sobrepõe todos os saberes para controlar a intersubjetividade (QUIJANO, 2005). Regulada por uma invenção de que a Europa tinha um passado histórico ‘mais importante’ e superior a ser conhecido, o eurocentrismo está inscrito no campo epistêmico e não deixa de ser, também, uma ferida colonial. Em *Os Condenados da Terra*, Fanon (1968) já nos alertava que teríamos que tratar por muitos anos as feridas deixadas pelos processos de colonização.

Como educadoras/es, corremos o risco de reproduzir na educação estética essas lentes colonizadoras quando ensinamos a história da arte ‘universal’ como algo acabado, sem perceber a sua capacidade em naturalizar as relações de opressão e silenciamentos históricos. Pensar uma história da arte para além dos padrões hegemônicos ‘universais’ que nos condicionam parece ser um desafio. Diante disso, como trabalhar com as/os educandas/os uma história da arte que traga a participação da América Latina se até a forma como nós, educadoras/es, fomos ensinadas/os são marcadas por feridas coloniais? A decolonização dos saberes seria um caminho?

¹¹ La construcción de la colonialidad en el campo de las artes como una de las formas de producción social se inician con la conquista. La estancia colonial, para cumplir sus objetivos, llevó consigo la negación de todas las formas de vida y de producción de las culturas preexistentes, buscando borrar las huellas de los modos de aprendizaje y transmisión de técnicas y del uso de materiales propios del hábitat para sustituirlos por las miradas, los instrumentos y los materiales de su propia, superior y avanzada civilización. Desde ese primer contacto, Las oposiciones valorativas: superioridad vs. Inferioridad, primitivo vs. civilizado habrán de regir los criterios estéticos que se ponen en circulación.

4 CONSTRUINDO PONTES ENTRE DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Trazemos para este estudo o conceito de decolonialidade como uma proposta de desprendimento das dominações de matriz colonial (GÓMEZ; MIGNOLO, 2012). A decolonialidade, então, problematiza o eurocentrismo que coloca os europeus como criadores e protagonistas do passado como padrão mundial a ser seguido (QUIJANO, 2010), confrontando as relações de dominação expressas nos processos de dicotomização. A partir de uma perspectiva crítica, a decolonialidade vêm propondo reflexões que contrapõem a colonialidade que, por ser um legado da experiência moderna colonial, reforça e naturaliza o vínculo entre passado e presente para oprimir até hoje. Para Mignolo (2017), a modernidade continua colonizando tempo e espaço, e colocando-nos em um estado de não-ser (como primitivos e inferiores). Precisamos encontrar formas de buscar *Ser Mais*, compreendendo que “somos todos vocacionados para ser mais e jamais estamos condenados a repetir o que já somos” (STRECK, 2010, p. 88). *Ser mais* é um direito que nos é negado. Por que deveríamos nos limitar ao não-ser? Há distorções na história que nos marcam até hoje e nós, como educadoras/es, precisamos construir pontes para que as/os educandas/os sejam capazes de desvelar as feridas coloniais produzidas no passado.

Certamente, o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por passar. A questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta com que entendamos a presença do passado em procedimentos do presente. Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas. A compreender, no caso, por exemplo, do passado da conquista como, sem dúvida, ela se repete hoje, de forma diferente, às vezes. (FREIRE, 2000, p. 34).

Em contraposição aos processos de dicotomização que nos oprime e desumaniza, buscar *ser mais* é perceber que o mundo não é predeterminado. É compreender que fomos classificadas/os como subalternas/os, mas que, por sermos seres inacabados, por que continuar reproduzindo essas dualidades? Por que comparar com os padrões eurocêtricos a arte produzida no contexto latino-americano, classificando-a como inferior? Mas, ao mesmo tempo, como promover discussões no campo da educação estética a respeito das feridas coloniais não precisarem durar para sempre?

Na busca por construir pontes entre a decolonialidade e o campo da educação estética, acreditamos que os estudos das culturas visuais trazem contribuições relevantes. Quando pensamos a visibilidade hegemônica que regula a história da arte ‘universal’, é importante que compreendamos o seu caráter eurocêntrico, oriundo de um *complexo imperial da visibilidade* que “conectava a autoridade, centralizada a uma hierarquia civilizacional, por meio da qual aqueles com “cultura” dominavam os

“primitivos” (MIRZOEFF, 2016, p. 755). A história da arte ‘universal’ apresenta um regime estético de visualidade com narrativas de dominação que colocam o processo de invasão cultural como um “milagre europeu”. Essa visão distorcida sobre a nossa história afeta a forma como enxergamos o mundo e reforçam a ideia de não-ser, de não pertencer. Visando a busca por *ser mais*, juntas/os às/aos educandas/os, podemos começar por promover discussões que desnaturalizem os processos de violência de classificação dos seres humanos. Uma outra forma de desvelar e desnaturalizar as feridas coloniais em nosso processo de formação, é levarmos para a sala de aula as contravisualidades.

As contravisualidades ajudam a questionar o círculo da homogeneização do olhar, no qual os dispositivos de visibilidade formalizam o que é representável e o que não pode ser visto. Trata-se de narrar uma alternativa a outras realidades, onde a presença, em geral invisibilizada do ‘outro’ e de outros contextos socioculturais, é requisitada. (ABREU; ÁLVAREZ, 2019, p. 836).

O desenho performativo poderia ser um exemplo de contravisualidade a ser trabalhada em sala de aula porque promove diálogos e experiências coletivas de criação. Quando traz exercícios corporais individuais, convida as/os educandas/os a se perceberem como seres criadores, como pessoas que sentem o mundo. A ação de sentir o mundo através do corpo já é uma forma de confronto dos padrões estéticos obedienciais que marcam a história da arte ‘universal’ porque a percepção sensorial passa a ser valorizada no processo criativo, compreendendo que também é possível aprender através do corpo. Sentir o mundo e poder intervir nele, parece ir ao encontro com a decolonialidade e também com a busca por *ser mais*. Ao propor exercícios corporais coletivos, cria-se um espaço de trocas que convida as/os educandas/os a saírem do individualismo, aproximando-se da/o outra/o para compartilhar experiências, dialogar com movimentos que constroem as suas conscientes no mundo.

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o entendido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não as coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência. Consciência do outro e de si como um ser no mundo, com o mundo e com os outros, sem a qual seria apenas um ser aí, um ser no suporte. Por isso, repita-se mais do que a um ser no mundo o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu”, se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 2000, p. 51).

Considerando a nossa experiência com o desenho performativo no estágio regência, percebemos que é uma prática que envolve vários processos dialógicos. Foi possível construir um espaço coletivo em

que era preciso estarmos presentes no mundo. Foram comunicadas e compartilhadas percepções de mundo, vivências sociais, sensações, presenças de mundo, com o mundo e com os outros.

Além disso, o desenho performativo nos parece uma prática artística que traz a/o educanda/o de forma ativa no processo de aprendizagem porque a/o convida a participar, a trocar experiências, promovendo diálogo entre corpos, falas, desenhos, movimentos que contribuem para uma pedagogia decolonial. Levando em consideração os questionamentos que nos foram trazidos durante a experiência no estágio, a discussão sobre as referências visuais sobre desenho performativo já nos trouxe o desvelamento de feridas coloniais, contribuindo para que percebêssemos a importância de trabalhar corpo e contravisualidades com as/os educandas/os para refletirmos sobre os processos de silenciamento na história da arte ‘universal’.

Vislumbrando o diálogo entre decolonialidade e educação estética, trabalhar com o desenho performativo e com outras práticas de contravisualidades, parecem ser importantes para questionar a matriz colonial do poder. Rompe com a posição vertical na educação e propõe uma relação horizontal entre educadoras/es e educandas/os, conforme propõe Paulo Freire (2013) em seus estudos. Devido ao seu caráter experimental e híbrido, o desenho performativo é uma prática contemporânea capaz de promover vivências que vão além dos suportes tradicionais, contribuindo para que a teoria e a prática artística sejam dialogadas e vivenciadas também como processos criativos, não apenas como resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heranças da invasão cultural, as feridas coloniais seguem abertas, mas permanecem ocultas e precisam ser desveladas, desnaturalizadas, para que possamos compreender o que se passa no tempo presente e construir o futuro. Vemos a educação estética como um campo que possibilita trabalhar o sentir, a percepção de mundo, a relação corpo-mundo, a consciência crítica, individual e crítica. As práticas artísticas não precisam se restringir à hegemonia da visão, podem trazer corpo, som, movimento, sensibilidade, entre outras possibilidades.

Entendemos que a infraestrutura da escola em que foi realizado o estágio nos possibilitou realizar a prática artística conforme o planejamento, desde os exercícios de preparação para performance até a criação coletiva do desenho performativo, algo que pode ser um desafio em outros espaços, visto que nem todas as instituições contam com essa estrutura. Porém, a proposta de atividade pode ser adaptada para ser realizada em uma mesa, por exemplo, principalmente os exercícios que envolvem o desenho de olhos fechados. Se a instituição contar com um espaço que dê para afastar as cadeiras, os exercícios de preparação para performance podem também ser trabalhados, como já o fizemos em um outro momento.

Conforme pudemos ver, a experiência com desenho performativo trouxe questionamentos que nos fazem percebê-lo como uma prática artística capaz de trabalhar com o desvelamento das feridas coloniais porque, além de ser uma contravisualidade, trabalha com a percepção sensorial de mundo e confronta as relações de opressão ocultadas em nossa formação.

Buscamos provocar algumas reflexões sobre os desafios e possibilidades de se trabalhar com o desenho performativo e, a partir dele, promover diálogos capazes de valorizar as experiências de mundo das/os educandas/os e, ao mesmo tempo, confrontar as relações coloniais de dominação que acabam por regular os critérios estéticos e compor a história da arte ‘universal’. Não se trata de negar as produções artísticas que regem a história da arte ‘universal’, mas, sim, contextualizá-las, apropriarmo-nos do passado para construir o novo, percebendo que há formas plurais de arte que foram e vêm sendo produzidas no mundo ao longo do tempo. Quando falamos em construir pontes entre decolonialidade e educação estética, trata-se de olharmos de forma crítica para a nossa formação, de modo que sejamos capazes de aprender a dialogar para criar espaços, junto às/aos educandas/os, que trabalhem a consciência, a libertação e presença de mundo.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, C. L. de; ÁLVAREZ, J. S. O.; MONTELES, N. J. S. O que podemos aprender das contravisualidades? In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 28º, 2019, Cidade de Goiás. *Anais*. Goiás: ANPAP, 2019. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____ABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

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

DUSSEL, Enrique. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.

ELIAS, Helena; VASCONCELOS, Maria. *Desmaterialização e campo expandido: dois conceitos para o desenho contemporâneo*. Disponível em: <http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/177>. Acesso em: 11 out. 2022.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FIRMINO, Ana Cláudia de Sena. *Gestos de desenho em linhas de fuga: estratégias na construção do desenho performativo na Arte Contemporânea*. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES. Orientador: Prof. Dr. Ricardo Maurício Gonzaga.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

GUSMÃO, Rita. Espectador na performance: tempo presente. In: MEDEIROS, M. B.; MONTEIRO, M. F. M.; MATSUMOTO, R. K. (orgs.). *Tempo e performance*. Brasília: Editora da Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://webartes.dominiotemporario.com/performancecorpopolitica/textostempoperformance/gusmao.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

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

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD -Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 10 out. 2022.

MORAIS, Frederico. *Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

MORAIS, Frederico. Reescrevendo a história da arte latino-americana. In: *I Bienal do Mercosul*. Porto Alegre, FBAAVM, 1997, p. 12-20 [Catálogo].

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

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. CLACSO, 2010. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

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

Title

Performative drawing: tracing paths for a Decolonial Aesthetic Education.

Abstract

This article presents considerations that emerged from an experience in the supervised internship in Visual Arts, held in a public school in Campo Grande/MS in the year 2019. It shares the challenges and possibilities encountered in the proposal of carrying out a collective production of performative drawing that raised urgent discussions to be thought about. Aiming to provoke reflections on the field of aesthetic education, we are interested in thinking about the Latin American context, adopting the decolonial perspective (DUSSEL, 2018; GÓMEZ; MIGNOLO, 2012; QUIJANO, 2010, 2005) and the studies of visual cultures focused on contravisaibilities, researched by Abreu e Álvares (2019) and Mirzoeff (2016). The study problematizes cultural invasion (FREIRE, 2013, 2000) and its impacts on the regulation of 'universal' art and aesthetics that historically condition and shape us as subjects. We suggest that performative drawing can be an artistic practice that promotes the quest to be more, proposed by Paulo Freire (2013, 2000), because it works with sensory perceptions and confronts the hegemonic patterns of aesthetics constructed by the Eurocentric vision. Relating the experience with theoretical studies, we discuss the importance of dialogue between educators and students in the collective construction of knowledge and of a horizontal educational space capable of valuing the conscious presences of each one's world.

Keywords

Contemporary Art; Decolonial Aesthetics; Liberation.

Recebido em: 29/10/2022

Aceito em: 24/11/2022