

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

JOVANA PAULETTI

**ESTUDOS DECOLONIAIS:
PARA TRANSGREDIR EPISTEMOLOGIAS HEGEMÔNICAS NO ENSINO DAS
ARTES VISUAIS.**

CAXIAS DO SUL

2019

Jovana Pauletti

ESTUDOS DECOLONIAIS:
PARA TRANSGREDIR EPISTEMOLOGIAS HEGEMÔNICAS NO ENSINO DAS
ARTES VISUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de licenciada em Artes
Visuais, pelo Curso de Licenciatura em
Artes Visuais da Universidade de Caxias
do Sul – UCS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Helena
Wagner Rossi.

Caxias do Sul

2019

JOVANA PAULETTI

ESTUDOS DECOLONIAIS:
PARA TRANSGREDIR EPISTEMOLOGIAS HEGEMÔNICAS NO ENSINO DAS
ARTES VISUAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de licenciada em Artes Visuais, pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Aprovada em 10 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Wagner Rossi
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof^a. Dr^a. Silvana Boone
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Dedico este trabalho aos seres que assim como eu pretendem a transformação da “larga noite fria neoliberal” através da educação e da arte.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, à minha família, em especial à minha mãe Isolde, pelo exemplo de mulher independente, pela persistência, por sempre resistir e buscar formas de proporcionar uma vida digna a mim e meu irmão. E ainda, por me incentivar a estudar, buscar minha independência. Ao meu mano Vinicius por compartilharmos nossas histórias, pelas caronas e pela ajuda constante.

À minha amiga Edineia, que tanto me inspira, pelo apoio e por toda sensibilidade e olhar construtivo às minhas indignações perante a vida. À Caren por estar sempre presente e por não medir esforços em me auxiliar em todos os momentos.

À professora orientadora Maria Helena, pelo olhar crítico e construtivo durante os últimos semestres da graduação – esses que proporcionaram minha paixão pela teoria decolonial – e pela desestabilização dos meus pensamentos, gerando uma catarse existencial transformadora e pela orientação durante todo trabalho.

Às amigas e aos amigos pelas conexões; e aos colegas com quem compartilhei e pude construir conhecimentos e momentos.

Gratidão à vida por ter me proporcionado tanto.

*As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns
com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte
chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chova
ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma
chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os
ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce,
ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano
mudando de vassoura.*

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a
vida, fodidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.*

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não têm cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

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

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

Eduardo Galeano

RESUMO

Este trabalho analisa os fatores históricos e as condições socioculturais atuais que determinam a construção das narrativas e epistemologias hegemônicas a fim de potencializar a necessidade de transgredir essas narrativas e epistemologias do Norte no ensino das artes visuais a partir dos estudos decoloniais. Optou-se pela metodologia da revisão bibliográfica. O foco da investigação histórica foi a modernidade constituída a partir da instituição de um projeto civilizatório colonizador resultando na colonialidade do poder, do ser e do saber. Buscou-se, nos estudos decoloniais propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, a decolonialidade como uma opção para transcender narrativas e epistemologias hegemônicas. E, ainda a partir do lugar de fala, buscou-se justificar que as condições socioculturais contribuem para a continuidade dessas narrativas. Busca-se compreender a escola e a academia como locais de manutenção do poder proveniente da colonização que necessitam ser decolonizadas. Por fim, propõe-se um ensino das artes visuais intercultural e decolonial para a construção de novas narrativas educacionais.

Palavras-chave: Artes Visuais. Epistemologias Hegemônicas. Colonialidade. Estudos Decoloniais. Narrativas Educacionais.

RESUMEN

Este trabajo analiza los factores históricos y las condiciones socioculturales actuales que determinan la construcción de narrativas y epistemologías hegemónicas con el fin de potenciar la necesidad de transgredir estas narrativas y epistemologías del norte en la enseñanza de las artes visuales de los estudios decoloniales. Se eligió la metodología de la revisión bibliográfica. El foco de la investigación histórica fue la modernidad constituida a partir de la institución de un proyecto de civilización colonizadora que resultó en la colonialidad del poder, el ser y el conocimiento. En los estudios decoloniales propuestos por el grupo Modernidad/Colonialidad, se buscó la decolonialidad como opción para trascender narrativas y epistemologías hegemónicas. Y, también desde el lugar del discurso, tratamos de justificar que las condiciones socioculturales contribuyen a la continuidad de estas narrativas. Busca entender la escuela y la academia como lugares de mantenimiento del poder de la colonización que necesitan ser descolonizados. Por último, proponemos una enseñanza de artes visuales interculturales y decoloniales para la construcción de nuevas narrativas educativas.

Palabras clave: Artes Visuales. Epistemologías Hegemónicas. Colonialidad. Estudios Decoloniales. Narrativas Educativas.

ABSTRACT

This work analyzes the historical factors and current sociocultural conditions that determine the construction of hegemonic narratives and epistemologies in order to potentiate the need to transgress these narratives and epistemologies of the north in the teaching of visual arts from the decolonial studies. The methodology of the bibliographic review was chosen. The focus of historical research was modernity constituted from the institution of a colonizing civilization project resulting in the coloniality of power, being and knowledge. In the decolonial studies proposed by the group Modernity/Coloniality, decoloniality as an option to transcend hegemonic narratives and epistemologies were sought. And, also from the place of speech, we sought to justify that sociocultural conditions contribute to the continuity of these narratives. It seeks to understand the school and the academy as places of maintenance of power from colonization that need to be decolonized. Finally, we propose an intercultural and decolonial visual arts teaching for the construction of new educational narratives.

Keywords: Visual Arts. Hegemonic Epistemologies. Coloniality. Decolonial Studies. Educational Narratives.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 OS QUATRO GENOCÍDIOS/EPITEMICÍDIOS E A COLONIALIDADE.....	13
2.1 COLONIALIDADE DO PODER 18	
2.2 COLONIALIDADE DO SABER 20	
2.3 COLONIALIDADE DO SER 22	
3 ESTUDOS DECOLONIAIS: DO PÓS-COLONIAL AO DECOLONIAL.....	24
3.1 GIRO DECOLONIAL 25	
3.2 INTERCULTURALIDADE: UMA OPÇÃO SOCIAL DECOLONIAL 28	
4 PARA DESCONSTRUIR A BRANQUITUDE HEGEMÔNICA.....	30
4.1 LUGAR DE FALA 31	
4.2 INTERSECCIONALIDADE 33	
4.3 NECROPOLÍTICA 34	
5 DECOLONIALIDADE: RESISTINDO NOS CONTEXTOS ESCOLARES.....	37
5.1 ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL 39	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
APÊNDICE A – projeto de curso.....	49

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema os estudos decoloniais realizados pelo grupo Modernidade/Colonialidade como potencializadores para a produção de novos conhecimentos que possam questionar a exclusividade de uma história da arte única, hegemônica, europeia e estadunidense, normalmente presente no ensino das artes visuais da educação básica até o ensino superior. Assim, o problema desta pesquisa é: que fatores históricos e condições socioculturais determinam a construção de narrativas coloniais hegemônicas no ensino das artes visuais?

Esta pesquisa se justifica pois, apesar de os diversos movimentos e modificações que ocorreram nos currículos de artes visuais nos últimos anos serem importantes, os conteúdos, tanto da escola quanto de cursos superiores, continuam privilegiando exclusivamente essa História da Arte hegemônica. A ênfase em uma narrativa única da História da Arte acaba por invisibilizar outras artes, culturas e histórias que, quando são aceitas ou toleradas no ensino das artes visuais, são tratadas como simples artesanato, folclore ou irrelevantes. Dessa forma, é emancipador transgredir as fronteiras do que chamamos de Arte.

Ainda, esta pesquisa se justifica pelas estatísticas que confirmam a hegemonia da branquitude masculina que têm visibilidade em espaços de exposição de arte no Brasil. Dados levantados entre novembro de 2018 e abril de 2019 pelo projeto “Mulheres no acervo”¹ que trata da relação de artistas nos acervos públicos de Porto Alegre, mostram a exacerbada hegemonia masculina e branca. Entre os artistas homens, 97% são brancos, 2% são negros e 1% são asiáticos. Entre as artistas mulheres, 98,8% são brancas, 0,39% são negras e 0,65% asiáticas. No total: 97% são brancas(os), 1,5% negras(os) e 1,09% asiáticas(os). Somam-se a essas, as estatísticas² apresentadas pelas Guerrillas Girls sobre a dificuldade de ser artista em mundo da arte dominado por homens, que mostraram que apenas 6% dos

¹ Disponível em: <<https://tinyurl.com/ygmrqbzt>> Acesso em: 16 nov. 2019.

² Disponível em: <<https://masp.org.br/exposicoes/guerrilla-girls-grafica-1985-2017>> Acesso em: 11 dez. 2019.

artistas expostos são mulheres, mas, entre os nus expostos, 60% dos nus são femininos.

Acrescenta-se a esses motivos o cenário político nacional, em que diferentes discursos de ódio e intolerância atacam a diversidade de corpos que não entram em consonância com a narrativa hegemônica desejada por quem está no poder. Isso alerta para os costumes conservadores que colocam em posições de retrocesso diversos ganhos do grupo LGBTQIA+ em favor da diversidade. Em suma, os diversos silenciamentos gerados são a garantia de narrativas únicas que corroborem com a continuidade do poder instaurado, colocando diversas esferas em crise e em retrocesso. Nesse contexto, pensar em novas premissas sociais é um ato de resistência.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é investigar os fatores históricos e as condições socioculturais que determinam a construção das narrativas coloniais hegemônicas, a fim de potencializar, a partir dos estudos decoloniais, a produção de conhecimentos que transcendam essas narrativas e epistemologias do Norte global no ensino das artes visuais. Optou-se pela metodologia da revisão bibliográfica de livros e artigos científicos.

Para tanto, o referencial teórico deste trabalho constituiu-se de estudos de autores como Ramón Grosfoguel (2008, 2016), com seus estudos sobre os quatro genocídios/epistemicídios, o dualismo cartesiano, a teoria pós-colonial e a colonialidade do saber; Aníbal Quijano (2005, 2007), sobre a colonialidade do poder e Nelson Maldonado Torres (2007, 2008) sobre a colonialidade do ser; os estudos decoloniais foram construídos a partir de Joaze Bernardino Costa (2018) e dos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade entre eles: Walter Dignolo (2007, 2017), Santiago Castro Gómez (2005, 2007), Catherine Walsh (2007, 2009), Enrique Dussel (2005); o lugar de fala foi analisado a partir de Djamila Ribeiro (2019) e Grada Kilomba (2019); a interseccionalidade, segundo Carla Akotirene (2019) e a necropolítica através de Achille Mbembe (2016). Por fim, para contextos decoloniais na arte-educação, buscou-se os estudos de Eduardo Moura (2018), Ana Mae Barbosa (1998), Guacira Lopes Louro (2008) e Catherine Walsh (2009).

No segundo capítulo, busca-se localizar historicamente a constituição da modernidade europeia partir dos quatro genocídios/epistemicídios ao longo dos

séculos XV, XVI e XVII, sendo estes a conquista de Al Andalus, a colonização da América Latina, a escravidão de indígenas e africanos e a queima de bruxas. Os genocídios/epistemicídios, aliados ao dualismo cartesiano, justificam o privilégio epistêmico do Norte global. E ainda, busca-se compreender os três eixos da colonialidade neste trabalho abordados, sendo eles, o poder, o ser e o saber.

O terceiro capítulo apresenta os estudos decoloniais propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade a partir do giro decolonial. Portanto, apresenta-se a decolonialidade como um projeto de resistência social, político e epistêmico que compreende a modernidade constituída a partir da colonialidade que os povos colonizados experienciaram. Assim, a decolonialidade é uma opção para romper com os efeitos da colonialidade do poder, do ser e do saber ainda presentes na sociedade atual. Ainda discorre-se sobre a interculturalidade, uma opção social decolonial e uma resposta social, política, ética e epistêmica frente à colonialidade.

No quarto capítulo, discorre-se sobre o lugar de fala e busca-se compreender que raça, gênero e classe são condições sociais que se entrecruzam e formam o lugar social ocupado por cada indivíduo. Apresenta-se, ainda, a necropolítica exercida perante corpos periféricos, especificamente os negros, que contribui para a invisibilidade social desses seres. Evidencia-se que essas condições devem ser analisadas a partir da interseccionalidade. Nesse sentido, busca-se compreender que a branquitude ainda é a condição hegemônica no poder e que essa condição deve ser repensada a fim de que não invisibilize outros lugares sociais não hegemônicos.

No quinto capítulo busca-se compreender a continuidade dos efeitos da colonialidade na sociedade latino-americana e conseqüentemente na escola e na academia. E, ainda, a necessidade de torná-los locais de potência e resistência para transgredir as narrativas hegemônicas. Por fim, busca-se evidenciar a necessidade de novas narrativas educacionais que possibilitem um ensino das artes visuais decolonial.

2 OS QUATRO GENOCÍDIOS/EPITEMICÍDIOS E A COLONIALIDADE

“Em 12 de outubro de 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que existia pecado, descobriram que deviam obediência a um rei e uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e a roupa e havia mandado queimar vivo quem adorasse ao sol, à lua, à terra e à chuva que a molha”

Eduardo Galeano

Neste capítulo objetiva-se compreender a colonialidade resultante do padrão de poder instituído a partir dos quatro genocídios/epistemicídios apontados por Ramón Grosfoguel³ (2008, 2016). Esses são geralmente analisados separadamente, porém, convém analisá-los interconectados.

O primeiro genocídio/epistemicídio apontado pelo autor é datado no final do século XV e ocorreu com a monarquia cristã espanhola contra o califado de Granada para a conquista de Al-Andalus⁴. A limpeza étnica realizada contra os povos da região se concretizou a partir do genocídio de judeus e muçulmanos e obrigou os sobreviventes a se converter ao cristianismo. Isso ocorreu a partir dos seguintes processos:

1. A expulsão forçada dos muçulmanos e judeus de suas terras (genocídio), levou ao repovoamento do território com populações cristãs do norte da Península Ibérica (Caro Barojas, 1991; Carrasco, 2009). Isso é o que a literatura chama hoje de “colonialismo de população”.
2. A destruição massiva da espiritualidade e do conhecimento islâmico e judeu mediante genocídio levou à conversão forçada (genocídio cultural) dos judeus e muçulmanos que decidiram permanecer no território (Barrios Aguilera, 2009; Kettami, 2012). Ao se converter os muçulmanos em mouriscos (muçulmanos convertidos) e os judeus em marranos (judeus convertidos), destruiu-se sua memória, seu conhecimento e sua espiritualidade (genocídio cultural). Isso era uma garantia de que os futuros descendentes de marranos e mouriscos nasceriam completamente cristãos, sem rastro da memória de seus ancestrais (GROSFOGUEL, 2016, p. 32).

A chamada “pureza do sangue” foi uma forma de vigiar os muçulmanos e judeus que sobreviveram ao massacre. Assim, como uma forma de discriminação religiosa, a “pureza de sangue” permitia assegurar que os convertidos não simulassem sua conversão ao cristianismo. Esses povos eram vistos pela

³Sociólogo porto-riquenho, professor associado do Departamento de Estudos Étnicos da Universidade da Califórnia, Berkeley. Pesquisador associado do Maison des Sciences de L’Homme, em Paris.

⁴Nome dado à Península Ibérica no século VIII.

monarquia cristã espanhola como os povos com um “deus equivocado” e uma “religião errada”, dividindo a sociedade em grupos religiosos e exterminando determinadas populações. A “pureza do sangue” não questionava profundamente a humanidade das vítimas, “o que se colocava em dúvida era a identidade ideológica e teológica dos sujeitos sociais.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33). Houve ainda, a queima de diversas bibliotecas que foi um método fundamental para a conquista da região, agravando esse epistemicídio cultural “com a queima dos 250 mil volumes da biblioteca de Granada pelo aral Cisneiros, no início do século XVI” (GROSFOGUEL, 2016, p. 34).

Os conflitos em Al-Andalus perduraram, pois “a ideia da monarquia cristã espanhola era de unificar o território sob o seu comando com “um Estado, uma identidade, uma religião” (GROSFOGUEL, 2016, p. 33-34). Em razão disso, constitui-se a ideia de Estado-nação na Europa e esse era o primeiro feito antes de conquistar as terras para além da Península Ibérica. Com o intuito de encontrar rotas acessíveis para o oriente, Cristóvão Colombo, em 1492, conseguiu autorização da corte espanhola para realizar sua viagem. Por um erro geográfico, Colombo e sua expedição chegaram até a América Latina. Esse erro “levou à chamada descoberta⁵ e posterior colonização das Américas por parte da Espanha” (GROSFOGUEL, 2008, p. 121) resultando no segundo episódio de genocídios/epistemicídios.

Ao primeiro contato com os povos habitantes do continente, Colombo definiu-os como “povos sem religião”. O termo “sem religião”, a partir do imaginário dos cristãos da época, “equivale a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano” (GROSFOGUEL, 2016, p. 36). Dessa forma, “a lógica da argumentação era a seguinte: 1. se você não tem uma religião, você não tem um Deus; 2. se você não tem um Deus, você não tem uma alma; e, por fim, 3. se você não tem uma alma não é humano, mas animal” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37).

A definição da existência ou da ausência de uma alma nos chamados “índios”⁶, continuou sendo debatida por Juan Gines Sepúlveda⁷ que defendia a sua ausência. Para Sepúlveda, os “índios” eram animais e podiam ser escravizados no trabalho sem que isso resultasse em pecado. Além disso, “os “índios” não teriam qualquer senso de propriedade privada ou de mercado, pois se baseavam na coleta

⁵“Ora, não se descobre um continente onde vivem milhões de pessoas” (KILOMBA, 2019, 17).

⁶“...é importante recordar que Colombo pensou ter chegado às Índias e, por isso, chamou de “índios” os povos que encontrou. Deste engano geográfico eurocêntrico, o “índio” emerge como uma nova identidade” (GROSFOGUEL, 2016, p. 37).

⁷Filósofo do século XVI. Dedicou-se ao direito, à história e à política.

e na distribuição recíproca de riquezas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 38). Bartolomé de Las Casas⁸ argumentou que a alma dos “índios” estava em um estado bárbaro, que precisava ser cristianizada, assim, era pecado escravizá-los. Dessa forma, o “índio” constituiu a primeira identidade moderna. Enquanto a humanidade dos “índios” era questionada, uma quantidade imensa destes povos foi escravizada.

O debate teve seu desfecho em 1552, com a monarquia imperialista espanhola decidindo que:

os “índios” possuíam uma alma, mas que eram bárbaros a serem cristianizados. Entretanto, reconheceu-se que era um pecado, aos olhos de Deus, escravizá-los. A conclusão aparentemente significou a liberação dos “índios” do jugo colonial espanhol. Na divisão internacional do trabalho, os “índios” foram transferidos do trabalho escravo para outra forma de coerção denominada *encomienda*. Desde então, institucionalizou-se, de modo ainda mais sistemático, a ideia de raça. O racismo institucional consolidou-se como princípio organizador da divisão internacional do trabalho e da acumulação capitalista em escala mundial (GROSFOGUEL, 2016, p. 39).

Para Quijano (2005), esse debate definia quem era ou não humano, as diferenças fenotípicas entre conquistador e conquistados e principalmente as supostas estruturas biológicas diferentes entre esses grupos que originaram o conceito de “raça”. Enquanto os “índios” foram enviados para as encomiendas, os africanos foram trazidos para a América Latina classificados como os novos “povos sem alma”, ocorrendo assim, o terceiro genocídio/epistemicídio. Dessa forma:

(...) com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial (GROSFOGUEL, 2016, p. 39).

Esses africanos, além de serem tirados de sua terra e escravizados, não podiam praticar suas tradições e suas cosmovisões. Assim, foram condicionados a um sistema de racismo epistêmico, considerados inferiores socialmente por sua suposta “falta de inteligência”. Além das mortes massivas enfrentadas no traslado até a América Latina e no processo de escravização, os africanos sofreram, assim como os povos em Al-Andalus e os “índios” na América Latina, genocídio e epistemicídio, concomitantemente.

Dessa forma, “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108) gerando assim, a divisão racial do

⁸Frade dominicano espanhol do século XVI, cronista, teólogo e bispo de Chiapas no México.

trabalho, uma divisão racista que esteve presente em todo período colonial. Enquanto “índios” foram submetidos à servidão e negros, à escravidão, as raças dominantes, portugueses e espanhóis, recebiam salários e podiam ser produtores de mercadorias independentes. Assim, “apenas os nobres podiam ocupar os médios e altos postos da administração colonial, civil ou militar” (QUIJANO, 2005, p. 108). Por consequência cada trabalho estava associado a uma raça especificamente e:

(...) na medida em que aquela estrutura de controle de trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se pela primeira vez na história conhecida um padrão global de controle de trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu caráter de conjunto também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

A partir dessa lógica civilizatória, podemos compreender a América Latina como ponto-chave para o circuito comercial do Atlântico. Ao mesmo tempo que exploravam suas terras, os grupos dominantes retiravam suas matérias-primas a partir da escravidão e servidão de “índios”, mestiços e negros, “e tudo isso foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais” (QUIJANO, 2005, p. 108).

As sedes desses grupos dominantes do tráfico comercial mundial foram crescendo, criando um mercado regional. A Europa foi, assim, se constituindo como uma nova identidade geocultural e sede central do controle do mercado mundial. Esse projeto possibilitou a modernidade e a ascensão do capitalismo, transformando-os em fenômenos europeus e não mundiais. Dessa forma, a modernidade tem seus alicerces em um projeto civilizatório, construído a partir de práticas racistas, sexistas, heteronormativas, capitalistas e patriarcais, que gerou epistemicídios e genocídios por onde passou, logo, a modernidade é “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação abaixo da hegemonia eurocentrada” (QUIJANO, 2007, p. 94, tradução nossa⁹).

O último, mas não menos importante genocídio/ epistemicídio aqui abordado, é o das milhares de mulheres que foram queimadas, as chamadas “bruxas”. A perseguição a essas mulheres começou na Baixa Idade Média. Entretanto, intensificou-se nos séculos XVI e XVII, com o advento das estruturas “modernas,

⁹No original: “un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo la hegemonía eurocentrada”.

coloniais, capitalistas e patriarcais” de poder” (GROSFOGUEL, 2016, p. 42). Essas mulheres eram líderes e autoridades, detentoras de conhecimentos ancestrais que eram passados de geração para geração. Elas tinham poder em suas comunidades, estabelecendo formas comunais de organização, tanto política quanto econômica.

Os quatro genocídios/epistemicídios aqui abordados trazem questionamentos sobre “a criação do poder racial e patriarcal e as estruturas epistêmicas em escala mundial emaranhadas com o processo de acumulação global capitalista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 42). Esse processo instituído pelo “homem heterossexual/ branco/ patriarcal/ cristão/ militar/ capitalista/ europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 122) deixou marcas que continuam presentes até hoje em nossa sociedade. Ou seja, “as múltiplas e heterogêneas estruturas globais, implantadas durante um período de 450 anos, não evaporaram juntamente com a descolonização jurídico-política da periferia” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). A descolonização que, segundo Maldonado-Torres (2007), surge juntamente com a colonização e é a resposta dos sujeitos colonizados a toda a violência extrema da colonização que “invalida os conhecimentos, formas de ser, e até a humanidade dos conquistados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 159, tradução nossa¹⁰), assim, passamos de um período de colonialismo global para colonialidade global.

Segundo Maldonado-Torres (2007) enquanto colonialismo é uma relação política e econômica em que a soberania de um povo sobre outros irá constituir a nação soberana como um império, a colonialidade é o resultado do padrão de poder que surge do colonialismo. Ao invés de ser somente uma relação de poder entre povos e nações, a colonialidade refere-se à “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista e a ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa¹¹).

Para Grosfoguel (2008), o termo colonialidade é utilizado para referir-se às “situações coloniais” da atualidade que são a “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes” (GROSFOGUEL, 2008, p. 127). Essas situações

¹⁰No original: “invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados”.

¹¹No original: “a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre si, a través del mercado capitalista mundial y la idea de raza”.

coloniais permitem compreender a continuidade das formas de dominação colonial após o fim das administrações coloniais.

Assim, a colonialidade se mantém viva “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na auto-imagem das pessoas, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa¹²).

2.1 COLONIALIDADE DO PODER

Proveniente da colonização da América Latina e da construção de raça, a “Colonialidade do poder”, termo cunhado por Aníbal Quijano, é um dos três eixos da colonialidade. Segundo Quijano (2005, 2007), o poder é um espaço de relações sociais de exploração, dominação e conflitos que são articulados em busca do controle de determinadas esferas sociais, sendo elas:

(1) o trabalho e seus produtos; (2) em dependência do anterior, a “natureza” e seus recursos de produção; (3) e, o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; (4) a subjetividade e seus produtos materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; (5) a autoridade e seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas trocas (QUIJANO, 2007, p. 96, tradução nossa¹³).

O padrão de poder é realizado com o controle dessas diversas dimensões, a partir de instituições que irão manter essas relações de poder sendo estas:

(...) no contexto do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da subjetividade, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 113).

Essas instituições são interligadas e interdependentes e por isso formam um sistema de padrão de poder ao que Quijano chama de “matriz colonial de poder”. Sendo assim, a colonialidade do poder se funda com a imposição e a classificação

¹²No original: “la misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”.

¹³No original: “(1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) e, sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios”.

social e étnica da população, com a instituição do conceito de “raça”, a imposição de hierarquias, lugares e papéis sociais e ainda, com a divisão internacional do trabalho. Dessa forma, a

(...) colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos (QUIJANO, 2005, p. 110).

A colonização da América Latina, a construção da ideia de raça, e a partir dessas, a constituição da modernidade da “Europa”, possibilitaram aos europeus “a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e o ao mesmo tempo o mais avançado da espécie” (QUIJANO, 2005, p. 111) e por se colocarem como tal, nomeando ao resto da espécie como inferiores, os europeus “imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas” (QUIJANO, 2005, p. 111-112). Quijano (2005) aponta, ainda, que essa perspectiva foi imposta “como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder” (QUIJANO, 2005, p. 112). Dessa forma,

(...) uma vez que os europeus conquistaram o mundo, assim o Deus do cristianismo se fez desejável como fundamento do conhecimento. Depois de conquistar o mundo, os homens europeus alcançaram qualidades “divinas” que lhes davam um privilégio epistemológico sobre os demais (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Grosfoguel (2008, 2016) reforça ainda que, partindo dessa superioridade, pode-se encontrar ao longo da história mundial, e ainda hoje, o privilégio epistêmico dos homens brancos ocidentais.

2.2 COLONIALIDADE DO SABER

Os quatro genocídios/epistemicídios ocorridos durante os séculos XV, XVI e XVII foram formadores da modernidade para a nova identidade estabelecida chamada “Europa”, possibilitando assim, “um privilégio e uma autoridade para a produção de conhecimento do homem ocidental, com a inferiorização dos demais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 43). Após conquistar o mundo, o europeu irá se justificar como um Deus na terra e detentor de todo o conhecimento verdadeiro.

Para o filósofo René Descartes, o conhecimento partia da premissa do “eu penso, logo existo”, essa ideia constituiu o dualismo cartesiano em 1640. O conhecimento, que até então era teologicamente centrado, teve seu “deus” cristão, “substituído” pelo homem, desafiando a autoridade de conhecimento da cristandade¹⁴. A possibilidade de se colocar como um deus na terra deriva do ser imperial que partia da premissa “eu conquisto, logo existo”. Esse ser imperial, em 1492, com o início da expansão europeia, conquistou territórios e se tornou o centro do mundo a partir do projeto civilizatório imposto perante outras civilizações. Esse ser imperial vai agora produzir um conhecimento que equivale ao conhecimento de “deus”. Segundo Grosfoguel (2016) esse conhecimento é universal, não condicionado a particularidades, verdadeiro além do tempo e do espaço, e objetivo significando neutralidade, equivalente, assim, à visão do “olho de Deus”.

Para a produção desse conhecimento, Descartes propõe a necessidade de dois argumentos: o dualismo ontológico, no qual afirma que mente e corpo são separados possibilitando a construção de conhecimento não situado, ou seja, universal. O segundo argumento é epistemológico, ou seja, é o método do solipsismo, em que a partir de um monólogo interior, o “eu” é capaz de produzir conhecimento isolado de outros seres. Somente assim, com esses dois argumentos, o sujeito seria capaz de alcançar o conhecimento.

Dessa forma, a filosofia cartesiana, a partir do mitológico dualismo cartesiano, privilegia a “egopolítica do conhecimento”, ou seja, esconde o lugar do sujeito na enunciação e representa somente o “eu”. Ao privilegiar a “egopolítica do conhecimento”, relacionada com todo o projeto civilizatório que, segundo Grosfoguel (2016), instituiu o “sistema-mundo, capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista”, é possível ao homem ocidental “representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não-ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade” (GROSFOGUEL, 2008, p. 120). Assim, resultou em hierarquias de conhecimento, conhecimentos superiores e inferiores e, conseqüentemente, povos superiores e inferiores.

Partindo dessa superioridade, encontra-se, ao longo da história mundial e ainda hoje, o privilégio epistêmico dos homens brancos ocidentais de praticamente

¹⁴“Cristianismo é a tradição espiritual religiosa. Cristandade quando o cristianismo transforma-se em uma ideologia dominante utilizada pelo estado” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28)

cinco nacionalidades sendo eles: franceses, britânicos, alemães, estadunidenses e, por vezes, algum italiano. O conhecimento produzido pelo Sul global é inferiorizado, e, ainda, “o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28).

Essa colonialidade no saber impôs um “conhecimento hegemônico e verdadeiro”, proveniente de teóricos de cinco países: Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, França e Itália. Os pensamentos críticos realizado por esses teóricos são oriundos das experiências históricas e sociais e das situações ocorridas nos contextos nos quais eles estavam situados. Contudo, as experiências de outros lugares do mundo não foram pensadas por esses teóricos. E, ainda, o pensamento produzido por teóricas e teóricos de outras partes do mundo foram inferiorizados e apagadas pelo racismo e sexismo epistêmico produzido a partir da constituição da modernidade.

Sendo assim, hoje temos universidades ocidentalizadas nos contextos da América Latina e em outras regiões sulistas do mundo onde os conhecimentos são reduzidos a “teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Ou seja, o conhecimento produzido por esse grupo hegemônico específico foi tido como o verdadeiro e é utilizado até hoje por outros países para explicar sua realidade. A utilização desses cânones tornou-se consensual e normal nas universidades ocidentalizadas e isso deve-se a “um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 43). Porém, atenta-se ao fato de que esses pensadores não se utilizam de outras, além de suas próprias experiências, para explicar o mundo.

O privilégio epistêmico dos homens europeus agravou as estruturas desumanizantes experienciadas pelos colonizados formando assim, outro eixo da colonialidade.

2.3 COLONIALIDADE DO SER

A hierarquizações instituídas pelo homem, branco, heterossexual, cristão, europeu perante os colonizados geraram experiências de gênero, classe, raça e sexualidade que são “as quatro formas de diferenciação humana que serviram mais

frequentemente como meios para transgredir a primazia da relação entre o eu e o outro” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 153, tradução nossa¹⁵). Essas vivências colocaram esse outro em condições infernais de existência no mundo colonial, assim, “mortalidade e violação corporal estão inscritas nas imagens dos corpos coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 148, tradução nossa¹⁶) constituindo, segundo Maldonado-Torres (2007), a “colonialidade do ser”.

Esse eixo é pensado a partir da colonialidade do poder e do saber. A colonialidade do poder é resultante do pensamento “eu conquisto, logo existo” que irá gerar uma relação de exploração, dominação e controle entre seres superiores a seres inferiores ou seja, em “relações de poder que criam um mundo de senhores e escravos perpétuos” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130, tradução nossa¹⁷) e ainda, “a concepção da falta de humanidade em sujeitos colonizados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, tradução nossa¹⁸). O eixo da colonialidade do saber, a partir do dualismo cartesiano a afirmação “eu penso, logo existo”, legitimará o conhecimento do homem, branco, heterossexual, norte europeu como o superior e verdadeiro. Dessa forma “eu penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo sou (outros não são, estão desprovidos de ser, não devem existir e são dispensáveis)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144, tradução nossa¹⁹).

Assim, “a ausência da racionalidade está vinculada na modernidade com a ideia da ausência do “ser” em sujeitos racializados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145, tradução nossa²⁰). A invisibilidade, a desumanização a racionalização e a colonização experienciada pelos seres colonizados são constituintes da colonialidade do ser. A colonialidade, presente ainda hoje, reflete um passado de cinco séculos de expansão e dominação colonial europeia. A mitológica ideia de “descolonização do mundo” forma “as continuidades entre o passado colonial e as atuais hierarquias coloniais/raciais globais, além de que contribui para a

¹⁵No original: “género, casta, raza y sexualidad son, quizás, las cuatro formas de diferenciación humana que han servido más frecuentemente como medios para transgredir la primacía de la relación entre yo y el otro”.

¹⁶No original: “mortandad y violación corporal están inscritas en las imágenes de los cuerpos coloniales”.

¹⁷No original: “relaciones de poder que crean un mundo de amos y esclavos perpetuos”.

¹⁸No original: “la concepción que se tenía sobre la falta de humanidad en los sujetos colonizados”.

¹⁹No original: “yo penso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovisto de ser, no deben existir o son dispensables)”.

²⁰No original: “la ausencia de la racionalidad está vinculada en la modernidad con la idea de la ausencia de “ser” en sujetos racializados”.

invisibilidade da “colonialidade no momento presente” (GROSFOGUEL, 2008, p. 127).

3 ESTUDOS DECOLONIAIS: DO PÓS-COLONIAL AO DECOLONIAL

“É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente distorcida. É tempo enfim de deixar de ser o que não somos”
Aníbal Quijano

Com o fim das administrações coloniais, constatou-se a mítica ideia de um mundo descolonizado. A teoria pós-colonial propunha uma crítica à modernidade a partir do Sul global. Grosfoguel (2008) aponta que a crítica pós-colonial entendia a cultura como fator constitutivo das relações econômicas e políticas do capitalismo global, no entanto, compreendia a colonização como iniciada a partir do século XVIII com a colonização da Índia pelos Britânicos. Essa compreensão deixa de lado toda a história de colonização da América Latina. E, ainda, ao privilegiar uma epistemologia ocidental por parte dos seus teóricos, sua grande contribuição à crítica ao eurocentrismo tornou-se limitada.

A América Latina foi inserida nos estudos pós-coloniais pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, esse que foi formado por acadêmicos de maioria latino-americanos radicados nos Estados Unidos. Porém, para os integrantes do grupo, analisar a modernidade pela perspectiva pós-colonial ocultava toda a colonialidade que constituiu a modernidade europeia. Segundo Grosfoguel (2008), ficou claro para os integrantes do Grupo que era necessário ir além dos Estudos Pós-Coloniais.

Grosfoguel (2008) destaca que os estudos dos integrantes, por algumas vezes produziram um conhecimento alternativo e radical, porém “os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais” (GROSFOGUEL, 2008, p. 116), apoiando assim a teoria criticada pelo grupo. Por diversas incoerências teóricas, em 1998 os integrantes do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos acabaram por se desagregar.

Porém, nesse mesmo período, a necessidade de ressignificar a teoria pós-colonial fez com que teóricos de diferentes áreas e nacionalidades se reunissem o que resultou na fundação do grupo Modernidade/Colonialidade. Esse tem seus primeiros registros com os estudos realizados pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano

e o norte americano Immanuel Wallerstein²¹. Juntos destes, diversos outros intelectuais latino-americanos se destacaram gerando diversas publicações e atividades.

É importante destacar dois congressos realizados em 1998. Edgardo Lander realizou um congresso com o apoio da CLACSO²², em Caracas (Venezuela), onde reuniram-se Walter Mignolo²³, Arturo Escobar²⁴, Anibal Quijano, Enrique Dussel e Fernando Coronil²⁵, resultando na produção mais relevante do grupo até aquele momento: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, editado por Lander e publicado em Buenos Aires, em 2000. Em Binghamton (Estados Unidos), acontecia no mesmo ano, o Congresso Internacional *Transmodernity, historical capitalism, and coloniality: a post-disciplinary dialogue*. Nesse congresso, reuniram-se Anibal Quijano, Immanuel Wallerstein, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Destaca-se aqui, que neste congresso “Dussel, Quijano e Mignolo se reuniram pela primeira vez para discutir os enfoques das heranças coloniais na América Latina em diálogo com a análise de sistema-mundo de Wallerstein” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 10, tradução nossa²⁶).

Além das publicações produzidas, os integrantes do grupo participam de diversos projetos políticos, “alguns dos seus membros encontram-se vinculados com o movimento indígena na Bolívia e no Equador e outros organizam atividades no marco do Foro Social Mundial” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 10, tradução nossa²⁷). Essas atitudes do grupo são um movimento de resistência frente à colonialidade e que será nomeado de “giro decolonial”.

3.1 GIRO DECOLONIAL

Cunhado originalmente por Nelson Maldonado Torres (2008) o “Giro

²¹Foi um sociólogo estadunidense, conhecido pela sua contribuição fundadora para a teoria do sistema-mundo.

²²Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais. Foi criado em 1967 e conta atualmente com cerca de 680 centros de investigação no campo das ciências sociais e humanas em 51 países da América Latina e outros continentes.

²³Semiólogo argentino e professor de literatura na Universidade de Duke, nos Estados Unidos.

²⁴Antropólogo colombiano e professor de antropologia do Kenan na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA.

²⁵Foi um antropólogo venezuelano.

²⁶No original: “Dussel, Quijano e Mignolo se reunieron por primera vez para discutir su enfoque de las herencias coloniales en América Latina en diálogo con el análisis del sistema-mundo de Wallerstein”.

²⁷No original: “algunos de sus miembros se encuentran vinculados con el movimiento indígena en Bolivia y Ecuador, y otros organizan actividades en el marco del Foro Social Mundial”.

decolonial” dará origem ao pensamento decolonial proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Este giro objetiva uma mudança de pensamentos que propõem decolonizar os eixos da colonialidade e ressignificar a crítica pós-colonial. O termo decolonial diferencia-se de descolonial por sugestão de Catherine Walsh²⁸, integrante do grupo Modernidade/Colonialidade, justamente para indicar o pensamento proposto pelo grupo, diferenciando-o do pensamento de descolonização. Dessa forma, o giro decolonial

(...) constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, simultaneamente à tentativa de estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que experienciam [...] as consequências mais nefastas da modernidade eurocentrada (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 123-124).

Assim, a decolonialidade trata da “ética de descolonização ou libertação, que guia uma política radical de oposição à colonialidade em todas as suas formas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156, tradução nossa²⁹) e objetiva também compreender e transgredir “as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade implantadas pela modernidade” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL 2007, p. 14, tradução nossa³⁰).

Ao contrário da crítica pós-colonial, a teoria decolonial vai conceituar a modernidade iniciada em 1492, rompendo assim o mito eurocentrista de que ela só precisou da Europa para se efetivar, pois é apagado desse mito que a América Latina “entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face” dominada, explorada, encoberta” (DUSSEL, 2005, p. 30). E, ainda, que a América Latina “foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Assim, um dos principais objetivos é compreender a colonialidade como constituinte da modernidade e transcender o discurso em que se vive em um mundo descolonizado após o fim das administrações coloniais. Ademais, “mesmo que o colonialismo precede a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, tradução nossa).

²⁸Professora da área de linguística, estadunidense, diretora do doutorado em Estudos Culturais Latino Americanos da Universidade Andina Simón Bolívar, em sua trajetória acompanha os movimentos indígenas e afrodescendentes na América Latina.

²⁹No original: “una ética de la descolonización o de la liberación, que orienta una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas”.

³⁰No original: “las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/ sexualidad desplegadas por la modernidad”.

A decolonização das epistemologias hegemônicas é outro objetivo dos estudos decoloniais. Logo, é necessário explicar o mundo a partir das cosmovisões de teóricos de outras partes do mundo, ou seja, de uma diversidade epistemológica. Pensar a partir de diversas epistemologias não é necessariamente excluir toda a epistemologia ocidentalizada mas sim, se apropriar do que é útil e pensar essas teorias a partir das experiências e realidades do lugar onde se está situado. Assim a decolonialidade é uma opção para entender as formas modernas de poder e criar alternativas e estratégias “que propõe uma troca radical nas formas hegemônicas atuais do poder, ser e conhecer” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66, tradução nossa³¹).

Desde a década de 1970, Enrique Dussel já propunha essa necessidade de superar e ir além da modernidade eurocêntrica para completar o processo de descolonização. Para Dussel (2005) essa superação só acontecerá a partir de um projeto pluriversal denominado de “transmodernidade”. Essa, é uma forma de pensar a partir de diferentes projetos epistêmicos políticos “rumo a um projeto decolonial de libertação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêtricas, cristãs, modernas e coloniais” (GROSGOUEL, 2016, p. 45). Assim, a transmodernidade é

o horizonte a longo prazo a ser alcançado pelo giro decolonial, uma vez que ela propõe a ruptura com o padrão de poder moderno/colonial e propõe a instauração de um diálogo entre aquelas culturas e os povos que foram descartados, desvalorizados e julgados como inúteis pela modernidade europeia (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 124).

Deste modo, pode-se constatar que a decolonialidade se efetivará a partir da

(...) abertura e a liberdade de pensamento e de outras formas de vida (outras economias, teorias, outras políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (por assim dizer, da matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2007, p. 29-30 tradução nossa³²).

A decolonialidade, então, é um processo inacabado que será efetivado a partir de mudanças que abarque todas as áreas da vida. Assim, propostas e projetos decoloniais, que não se baseiam nos legados coloniais e eurocêtricos e que não se

³¹No original: “que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer”.

³²No original: El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).

originam única e exclusivamente de epistemologias do norte global, são necessários para a transformação da colonialidade proveniente do processo civilizatório.

3.2 INTERCULTURALIDADE: UMA OPÇÃO SOCIAL DECOLONIAL

A interculturalidade é uma opção decolonial e uma resposta social, política, ética e epistêmica. Ela representa “uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização” (WALSH, 2007, p. 50, tradução nossa³³).

Segundo Walsh (2007, 2009), a interculturalidade é ligada aos movimentos de resistência dos indígenas na América Latina e em especial no Equador e na Bolívia, surgindo assim, em movimentos étnico-sociais antes de uma instituição acadêmica. Dessa forma, a interculturalidade “é um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatoriano, o conceito que o movimento se refere em 1990 como “um princípio ideológico” (WALSH, 2007, p. 47, tradução nossa³⁴) que propõem uma nova democracia, anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista. E, assim, garante a permanente participação dos povos indígenas nas tomadas de decisões tornando-os agentes ativos sociais e políticos.

A lógica da interculturalidade difere-se da multiculturalidade. Enquanto a multiculturalidade é o reconhecimento superficial das identidades, reduzindo-as e normalizando-as para a possibilidade da continuidade dos valores de dominação do sistema mundo/moderno colonial e a expansão do neoliberalismo, a interculturalidade propõe o “contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas” (WALSH, 2009, p. 2, tradução nossa³⁵). Dessa forma, esta última possibilita “enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferenciam e posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, todavia, é racial, moderna-ocidental e colonial” (WALSH, 2009, p. 15, tradução nossa³⁶).

³³No original: “una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización”.

³⁴No original: “tal como es presentada y comprendida aquí, es un concepto formulado y cargado de sentido principalmente por el movimiento indígena ecuatoriano, concepto al que este movimiento se refiere hacia 1990 como “un principio ideológico”.

³⁵No original: “contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas”.

³⁶No original: “enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de una orden y lógica que, a la vez todavía, es racial,

Além de um intercâmbio cultural, é necessário transcender e promover “o reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, integradas no interior de uma mesma estrutura”³⁷ (WALSH, 2009, p. 3, tradução nossa³⁸). Desse modo, a interculturalidade crítica deve ser assumida e entendida “como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre e em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”³⁹ (WALSH, 2009, p. 3), assim “requer a transformação das condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver”⁴⁰ (WALSH, 2009, p. 3).

A interculturalidade, então, é uma opção decolonial para transformar as estruturas da colonialidade que assombram os dias e desumanizam os seres, a partir de um projeto político, social, epistêmico e ético para uma reformulação social.

moderno-occidental y colonial”.

³⁷ No original: “reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la misma al interior de la estructura social establecida”.

³⁸No original: “reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la misma al interior de la estructura social establecida”.

³⁹ No original: “como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”.

⁴⁰ No original: “requiere la transformación de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir”.

4 PARA DESCONSTRUIR A BRANQUITUDE HEGEMÔNICA

“Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?”

Sojourner Truth

Os estudos decoloniais propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, afirmam que o silenciamento de vozes é uma afirmação do projeto colonial. Assim, neste capítulo busca-se compreender que as produções epistemológicas de grupos não hegemônicos são ainda invisibilizadas e apagadas pelo racismo, sexismo e classicismo epistemológico produzido pela branquitude. Essa que é ainda a condição hegemônica e universal consequente da colonialidade.

Contudo, as condições sociais que esses grupos contra-hegemônicos enfrentam dentro de sua localização social dificultam o acesso de suas produções a academia e especificamente no caso da arte a museus e galerias. Isso reflete na formação de professores, consequentemente em suas práticas pedagógicas e no contexto escolar, nas teorias que baseiam suas práticas, que continuam a invisibilizar as narrativas contra-hegemônicas.

Kilomba (2019) aponta que estar inserida em uma sociedade dominada pela branquitude faz com que os desrespeitos políticos, sociais e individuais sejam realidade na vida dos que não fazem parte da hegemonia. Essas estruturas “são reproduzidas nos discursos acadêmicos através de epistemologias e métodos que colocam as vozes de grupos marginalizados como secundários” (KILOMBA, 2019, p. 82). Dessa forma “o trabalho de escritoras/es e intelectuais negras/os permanece, em geral, fora do corpo acadêmico e de suas agendas” (KILOMBA, 2019, p. 53).

Ainda, Kilomba (2019) reitera que o meio acadêmico não é neutro e inviabiliza vozes, reduzindo os conhecimentos contra-hegemônicos apenas como interessantes, mas não científicos. Não obstante, o fato de que “as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição “de verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os” (KILOMBA, 2019, p. 53) e as brancas/os, se colocando como condição universal, gera uma hierarquia violenta e deixa os discursos de quem não se encaixa na hegemonia às margens. Como resultado, “o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva científica, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de “raça” (KILOMBA 2019, p.

53). Nesse sentido, a ciência não é “um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar” (KILOMBA, 2019, p. 53-54).

4.1 LUGAR DE FALA

O “lugar de fala” foi teorizado por Djamila Ribeiro⁴¹ (2019) a partir do feminismo negro e de teóricas negras, latino-americanas e indianas como Grada Kilomba⁴², Patricia Hill Collins⁴³, Linda Alcoff⁴⁴ e Gayatri Spivak⁴⁵. Segundo Ribeiro (2019) o “lugar de fala” se coloca contra uma autorização discursiva e epistemológica, pois questiona quem pode e que pôde falar ao longo da história. O termo “lugar de fala” não tem uma origem específica, porém, acredita-se que surge a partir “da tradição de discussão sobre “feminist standpoint” – em uma tradução literal “ponto de vista feminista” – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial” (RIBEIRO, 2019, p. 57).

Partindo da premissa de que o grupo hegemônico localizado no poder é a branco, é necessário urgentemente desconstruir a branquitude e desconstruir a ficção que todos têm direitos iguais de fala. O falar aqui, não é utilizado somente no sentido epistemológico e sim principalmente no sentido de existir, “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (RIBEIRO, 2019. p. 64).

Sendo assim, todos partimos de um lugar específico dentro da estrutura de poder em que estamos inseridos. Esses lugares ocupados não têm igualdades de existência digna. Deve-se pensar ainda que determinados lugares de poder, dentro de uma estrutura social que continua invisibilizando seres não hegemônicos, gera opressões e mantém esses sujeitos em um lugar sub-humano de dor e sofrimento.

Portanto, cada um deve falar do seu lugar ocupado, sobre suas próprias experiências, sobre sua realidade, a partir de sua perspectiva e em seu próprio

⁴¹Mestra em Filosofia política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi secretária adjunta de Direitos Humanos de São Paulo, em 2016. Djamila é ativista e debate sobre o feminismo negro.

⁴²Artista interdisciplinar, escritora e teórica. Estudou psicologia e psicanálise. Doutora em Filosofia na Freie Universität e foi professora no Departamento de Gênero Universidade Humboldt ambas em Berlim.

⁴³Filósofa, socióloga, renomada professora universitária de Sociologia da Universidade de Maryland, College Park nos Estados Unidos.

⁴⁴Filósofa, especialista em feminismo, raças e existencialismo.

⁴⁵Crítica indiana, teórica da crítica pós-colonial e tradutora de escritos de Jacques Derrida.

nome. Não obstante, “absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2019. p. 64), e sim, o lugar de fala também reivindica que as pessoas que ocupam lugares privilegiados dentro da estrutura de poder, devem pensar criticamente sobre uma diversidade de experiências que não as suas dessa forma, rompendo com o regime de autorização discursiva. Ou seja:

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito no poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis (DJAMILA, 2019, p. 82-83).

Partindo dessa autorização discursiva e existencial reinante na sociedade atual e os questionamentos que inferiorizam os conhecimentos fora da hegemonia como menos científicos, se deve também “a ideia de que a/o oprimida/o está vendo ‘algo’ que não deveria ser visto e a revelar ‘algo’ que deveria permanecer em silêncio, como um segredo” (KILOMBA 2019, p. 55). Essa fala poderia revelar algo que a branquitude, com o delírio de poder que possui, não quer ouvir e desta forma confrontar a hegemonia e o poder do discurso. Ainda, a autora afirma que os discursos das margens só são ouvidos “não porque talvez possamos estar em perigo ou em risco, ou precisar de proteção legal, mas sim porque tal realidade desconfortável perturba a estável imunidade branca” (RIBEIRO, 2019. p. 72).

Estar localizado socialmente ao lado do “outro”, quando falamos em relações de poder, não proporcionará necessariamente que o seu pensamento seja epistemologicamente crítico do seu lugar, pois

(...) justamente, o êxito do sistema-mundo colonial moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFUGUEL, 2008, p. 119).

Assim, “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (RIBEIRO, 2019. p. 69). Dessa forma, é imprescindível pensar as experiências de grupos e não somente do ponto de vista da experiência individual. Ainda,

(...) seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam elas de raça, de gênero ou de classe,

para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (RIBEIRO, 2019. p. 43).

Conclui-se que o “lugar de fala” deve ser pensado a partir de um debate estrutural, concebido a partir das experiências similares entre pessoas de determinados grupos e “das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2019. p. 60). Dessa forma, é necessário “entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades” (RIBEIRO, 2019. p. 60). Pensar a partir de uma diversidade de experiências, acaba por quebrar a visão universal e hegemônica que privilegia a branquitude.

4.2 INTERSECCIONALIDADE

Segundo Carla Akotirene⁴⁶ (2019), o termo interseccionalidade foi cunhado originalmente por Kimberlé Crenshaw⁴⁷, em 1989, porém, a autora brasileira Lélia Gonzalez⁴⁸ já teorizava sobre o assunto sem utilizar esse termo especificamente. Esse conceito foi pensado “por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2019, p. 28). O conceito interseccionalidade, integrante da teoria crítica de raça, parte do pressuposto de que “é fetiche epistemicida omitirmos clivagens racistas, sexistas e cisheteronormativas estruturadas pelo Ocidente Cristão” (AKOTIRENE, 2019, p. 28), assim, o conceito pretende “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Dessa forma, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica para entendermos as condições sociais que circundam o lugar social ocupado por cada pessoa e ainda “se refere ao que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades (AKOTIRENE, 2019, p. 46). Para a interseccionalidade, raça, classe e gênero estão interligados gerando diferentes formas de opressão e essas opressões são

⁴⁶Mestra e doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero, Mulheres e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua em projetos para instrumentalização teórica e metodológica de mulheres negras candidatas a mestrado e doutorado em universidades públicas.

⁴⁷Mulher, intelectual afro-estadunidense, teórica da teoria de raça.

⁴⁸Foi uma mestra em comunicação social e doutora em antropologia política.

estruturais. É impossível pensar a primazia de uma opressão sobre as outras ou pensá-las de forma isolada, pois o lugar social ocupado por cada um é uma junção de identidades. Ao tentar combater somente uma dessas opressões, acaba-se por fortalecer outra, logo, é preciso interligar as lutas pois são opressões estruturais.

4.3 NECROPOLÍTICA

Pensando em todas as identidades que compõem o lugar social ocupado por cada ser, a necropolítica nos dá suporte para compreender que as formas de poder presentes na sociedade impõem condições desumanas a seres aqui especificamente as negras e negros, que não condizem branquitude hegemônica. A necropolítica ou a “política da morte” é um termo cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe⁴⁹. Para o autor, o conceito de “biopoder” proposto por Michael Foucault “é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Segundo Mbembe (2016), a morte pode aqui ser entendida não necessariamente como o aniquilamento do ser, mas, a redução de determinados seres a tal ponto que esses seres se encontrem reduzidos a um nada. Ela é produzida por grupos no poder que possuem soberania sobre outros, ou seja, o poder se apropria da vida e estabelece normas que decidem também como e quem deve morrer e quem decide sobre isso é quem possui soberania, essa que tem “a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2016, p. 135).

Entende-se a necropolítica na atualidade a partir da execução do “necropoder”, com governos que gerem nações colocando determinadas condições sociais a grupos periféricos que os reduzem e os deixam em condições sub-humanas e de morte. A exemplificar, se perceber como o saneamento básico, a educação, a saúde, o transporte e a segurança pública chegam até determinadas regiões periféricas. Além disso, o narcotráfico e as milícias, que não estão teoricamente vinculadas com o estado, também podem ser responsabilizadas por influenciar a criar condições subumanas e, ainda, “armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte” (MBEMBE, 2016, p. 146). Assim, pode-se compreender uma gestão necropolítica que controla essas condições básicas necessárias para sobrevivência de

⁴⁹Professor de História e Ciências Políticas camaronês. Pesquisador sênior no instituto de Investigação Econômica e Social na Universidades de Witwatersrand, em Joanesburgo.

determinados indivíduos, mantendo-as em níveis mínimos de sobrevivência e descartando vidas para que a engrenagem social do sistema possa fluir e continuar privilegiando a mesma hegemonia masculina, branca, rica, que já detém o poder na sociedade.

As oportunidades, restringidas a partir do lugar social ocupado por determinados grupos, inviabiliza o acesso a certos espaços e especificamente a Academia. Ou seja,

(...) as experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente. (RIBEIRO, 2019. p. 63)

Assim, pode-se compreender a “não existência de produções e epistemologias desses grupos nesses espaços” (RIBEIRO, 2019. p. 63). Não obstante, “grupos subalternos – colonizados – não têm sido vítimas passivas, tampouco cúmplices voluntárias/os da dominação” (KILOMBA, 2019, p. 49). Dessa forma, mesmo que esses grupos criem estratégias para enfrentar esses silenciamentos, não a partir de uma visão romantizada, mas à margem como um “espaço de resistência e possibilidade” (RIBEIRO, 2019. p. 68), “a questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções” (RIBEIRO, 2019. p. 63). Assim,

(...) não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido; ou então representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se “especialistas” em nossa cultura, e mesmo em nós (KILOMBA, 2019, p. 51).

Para a branquitude condição hegemônica, que ocupa um lugar privilegiado de poder dentro da estrutura social, é necessário que repense seu lugar, pois pensar lugar de fala é uma postura ética, e ainda, “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (DJAMILA, 2019, p. 83). Ou seja,

(...) o fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (DJAMILA, 2019, p. 85).

Dessa forma, devemos utilizar-nos dos privilégios da branquitude – e isso

implica na perda de privilégios – para agenciar a transformação social, pois só assim será possível firmar o “compromisso social baseada na crença fundamental numa ideia radicalmente democrática de liberdade e justiça para todos” (HOOKS, 2013. p. 41).

Conclui-se então que o “lugar de fala” traz à tona a necessidade de transcender a autorização discursiva e de repensar a branquitude. E ainda, a interseccionalidade, sendo uma ferramenta analítica, leva ao entendimento de que o lugar social ocupado por cada um, traz consigo diversas condições sociais estruturais que se cruzam e que, assim como no projeto colonial, deixam determinados grupos a mercê de situações sub-humanas, silenciados e apagados para que grupos privilegiados no poder continuem reproduzindo as estruturas coloniais.

5 DECOLONIALIDADE: RESISTINDO NOS CONTEXTOS ESCOLARES

“Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica”
Paulo Freire

Partindo do entendimento de que todos têm um lugar de fala, que condições sociais fazem com que determinados grupos tenham menos oportunidades e possibilidades de transcendência e da necessidade de transcender a autorização discursiva é necessário transcender e decolonizar os contextos escolares. Esses lugares podem ser considerados lugares de potência para caminhos em busca da transformação das estruturas sociais desumanizantes, porém ainda continuam por reproduzir a colonialidade.

“Diferenças, distinções, desigualdade... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva” (LOURO, 2008, p. 57). Partindo das ideias de Louro (2008), pode-se compreender a escola como um local de manutenção e propagação das hierarquias de dominação da colonialidade que compõem um mundo capitalista, patriarcal, ocidental, cristão, moderno e colonialista.

Esse poder na escola pode ser associado ao conceito de “biopoder”, de Michel Foucault,

(...) ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o “corpo-espécie” também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres (LOURO, 2008. p. 41).

Segundo Louro (2008) dessa forma, a escola gera complexas redes de poder que gera diferenças e desigualdades. E ainda alerta ao “fato de que a atribuição da diferença está sempre implicada em relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 2008, p. 46-47), que é utilizada em todo o projeto civilizatório, assim,

(...) em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particular (LOURO, 2008. p. 47).

Nesse mesmo sentido, Kilomba (2019) aponta que “a branquitude é construída como um ponto de referência a partir do qual todas/os as/os ‘outras/os’ raciais ‘diferem’, não se é ‘diferente’, torna-se ‘diferente’ por meio do processo de discriminação” (KILOMBA, 2019, p. 75). Além de, inicialmente, separar os seres que tinham acesso à escola, em distinção aos que estavam fora, a escola

(...) dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou meninos de meninas (LOURO, 2008. p. 57).

A separação de gênero elenca seus papéis que “seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrarias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2008. p. 24). A partir da definição de gênero “cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 2008. p. 24).

Moura⁵⁰ (2016) traz, a partir de um olhar decolonial, uma crítica às políticas públicas, onde

(...) um movimento de mirada de baixo para cima, pensando a escola como uma ponta de lança voltada para baixo, na qual, as políticas públicas são como as mãos acima, que controlam essa lança, me permite ver metaforicamente, a escola e seus currículos configurados como espaços de obediência, manipulados pela autoridade dos que elaboram políticas públicas em educação (MOURA, 2016, p. 120).

Para Hernández, as tentativas de criar um currículo nacional “são uma estratégia para abolir a diversidade cultural e social e, assim, substituí-las por alguns valores unificados que seriam implementados pelas formas racionais de controle contidas no currículo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 89). Pode-se compreender assim, a escola como uma “instituição política, social e cultural: um espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico e hegemônico do Estado” (WALSH, 2009, p. 5, tradução nossa⁵¹). Ou seja, há toda uma imposição

⁵⁰Eduardo Junio Santos Moura, doutor em Educação (Doutorado Latino-americano/ FaE/ UFMG) com período sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Bogotá (Colômbia), Mestre em Educação (UnB), Especialista em História da Arte (Unimontes), Graduado em Educação Artística/ Artes Plásticas (Unimontes). Professor da Educação Superior na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) desde o ano de 2002.

⁵¹No original: “institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de

cultural definida por “grupo social (geralmente, o que encarna os valores da classe média) que é representado na seleção dos conteúdos” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 89).

Da mesma forma que se pensa na escola como um local da manutenção das hierarquias de poder decorrentes da colonialidade presentes hoje na sociedade, percebe-se que é um local de formação dos seres, sendo assim, a escola é um local de potência para escolher a opção decolonial. Propondo assim, um novo olhar para as indiferenças do mundo em que se vive e possibilitar formas de emancipação dos seres.

5.1 ARTE-EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Ana Mae Barbosa pode ser considerada visionária do pensamento decolonial na arte-educação brasileira, pois em seus escritos de 1998 já pode-se encontrar o olhar atento à necessidade de uma arte-educação intercultural. Pensar uma arte-educação intercultural em um local em que a educação foi “completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano” (BARBOSA, 1998, p. 13) é uma opção decolonial.

Segundo Barbosa (1998) essa opção torna possível um dos objetivos principais da arte-educação, que é a consciência da identidade cultural nos indivíduos. Essa consciência é “a necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou, finalmente, uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade” (BARBOSA, 1998, p. 14). Essa identificação é a “produção de uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro” (BARBOSA, 1998, p. 16) e deve começar pelo reconhecimento da cultura local e da cultura visual, pois ela

(...) implica aproximar-se de todas as imagens (sem os limites demarcados pelos critérios de um gosto mais ou menos oficializado) e estudar a capacidade de todas as culturas para produzi-las no passado e no presente com a finalidade de conhecer seus significados e como afetam nossas “visões “sobre nós mesmos e sobre o universo visual em que estamos imersos (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51).

A consciência da identidade cultural é emancipatória e possibilita uma arte-educação intercultural que contemple “conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações” (BARBOSA, 1998, p. 14). Nesse sentido, a interculturalidade presume um valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado”.

conhecimento a partir da interação, da diversidade de culturas que tenha por objetivo

(...) o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores (BARBOSA, 1998, p. 15).

Somente quando o indivíduo domina as referências culturais de sua própria realidade ele conseguirá assimilar as diversidades culturais externas à sua cultura, efetivando um ensino das artes visuais intercultural e conseqüentemente decolonial. Esse é um processo dinâmico e enriquecedor. Segundo Barbosa (1998), isso é algo básico para uma educação se configurar como democrática. Assim, um ensino das artes visuais decolonial transcende a exclusiva história da arte única, hegemônica, europeia e estadunidense presente desde a academia até a sala de aula. Porém, Moura (2018) alerta para a formação dos profissionais da arte-educação⁵². Esse olhar alerta para a falta de articulação entre teoria e prática da formação de arte-educadores. Essa formação, segundo o autor, “não está em compasso com a realidade da atuação docente” (MOURA, 2018, p. 107).

Segundo Moura (2018) a formação de arte-educadores na América Latina baseia-se em epistemologias da matriz eurocêntrica de conhecimentos, produzindo, assim, um privilégio epistêmico da arte ocidental europeia e estadunidense. A formação docente reflete diretamente em sua prática. Assim, “nos currículos escolares e, especificamente, os conteúdos definidos para o ensino de Arte, corroboram a hegemonia de conhecimentos de matriz eurocêntrica” (MOURA, 2018, p. 120-121). Segundo Barbosa (1998), o máximo que se aceita de outras culturas que não as que correspondem com as epistemologias hegemônicas, é trabalhada sob a forma de folclore, exóticas, curiosas, um simples artesanato e sempre como as menos importantes ou de segunda categoria.

O privilégio dado às epistemologias hegemônicas é excludente, visto que os espaços educativos da América Latina não se encaixam necessariamente nessa visão e sim, “estão pulsando de saberes e culturas advindos das camadas de populações periféricas, indígenas, quilombolas, rurais, ribeirinhas, camponesas, etc” (MOURA, 2018, p. 107). Ou seja, esse privilégio,

⁵²O termo carrega em seu cerne, uma concepção de Arte interdisciplinar, intelectual, uma visão como consciência política e desobediente da Educação Artística produzida nos contextos escolares que pensavam a Arte como processo, medíocre, de fazeres manuais desprovidos de intelectualidade” (MOURA, 2018, p. 122).

(...) contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas: indo-americanas e afro-americanas suplantadas, pelos olhares, pelas artes, pelas histórias e pelas culturas europeias (MOURA, 2018, p. 25).

Desse modo, “o questionamento acerca do apagamento, silenciamento, esquecimento e da invisibilidade da Arte, das histórias e da cultura latino-americana na Educação, na Arte” (MOURA, 2018, p. 92) é necessário para perceber a importância histórica de criar novas narrativas para transcender as privilegiadas epistemologias hegemônicas. Dessa forma, é importante construir um olhar crítico e desobediente “sobre a proficuidade do pensamento renascentista que se expressa, especificamente na arte, no sentido de que o que se reconhece como Arte (com A maiúsculo) até hoje, provém do renascimento europeu” (MOURA, 2018, p. 97) e ainda,

(...) as histórias, as culturas, as Arte e as imagens que passaram pelo funil são aquelas produzidas por: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado, heterossexual. São imagens, eurocênicas/estadunidenses, que ainda estão nas bases do ainda restrito, pensamento artístico da maioria das instituições formadoras de professores e professoras de Arte (MOURA, 2018, p. 92).

Essa arte é posicionada como a hegemônica e toda a produção diferente não é legitimada como arte e sim reduzida a suas particularidades, assim “Se a arte produzida por negros é arte afro-brasileira, qual é nome da outra? Se chama ‘arte branco-brasileira’? ‘Eurobrasileira’?” (PASKO, 2019).

Logo, é emancipador optar pela decolonialidade no ensino das artes visuais e pensar “desde a América Latina, por produtores desse/nesse contexto, no ensino de Arte, como forma de legitimação da Arte, das histórias e das culturas latino-americanas” (MOURA, 2018, p. 124). No entanto, não se deve excluir os conhecimentos hegemônicos, pois é necessário conhecê-los, porém “tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do ‘outro’” (BARBOSA, 1998, p. 15). Além disso, a troca de cânone estaria criando uma nova rede de conhecimentos hegemônicos não correspondendo com a proposta da decolonial. Conclui-se que é emancipador sempre partir de uma diversidade epistêmica no ensino das artes visuais e assim possibilitar novas narrativas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou os fatores históricos e as condições socioculturais que determinam a construção das narrativas coloniais hegemônicas, a fim de potencializar a produção de novos conhecimentos que transcendam a história da arte única, hegemônica, europeia e estadunidense, presente no ensino das artes visuais.

Para tanto, neste trabalho buscou-se compreender a modernidade europeia e o privilégio epistêmico dos homens ocidentais constituídos a partir da instituição de um projeto civilizatório colonizador, perante diversas sociedades, e do dualismo cartesiano, resultando na colonialidade do poder, do ser e do saber. Essa colonialidade ainda se encontra presente na sociedade atual e no ensino das artes visuais. Buscou-se, a partir dos estudos decoloniais propostos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, compreender a decolonialidade como uma opção para transcender narrativas e epistemologias hegemônicas. Este trabalho possibilitou ainda, maior compreensão das invisibilizações geradas por raça, gênero e classe que são condições socioculturais constituintes do lugar social ocupado por cada ser. E, por fim, buscou-se propor uma arte-educação intercultural e decolonial para a construção de novas narrativas educacionais e especificamente no ensino das artes visuais.

Ficou evidenciado que as condições socioculturais sendo elas classe, raça e gênero constituem o lugar social ocupado por cada indivíduo e contribuem para a continuidade das narrativas hegemônicas. Compreende-se isso pois a branquitude ainda é a condição hegemônica que domina o poder, o que acaba por invisibilizar outros lugares sociais, pois seus privilégios não são repensados. Assim, compreende-se a partir deste trabalho que o lugar de poder que a branquitude ocupa deve ser revisto a fim de possibilitar que outros grupos e especificamente suas produções acessem com mais facilidade à academia. Tomar uma postura ética perante as invisibilizações é uma atitude decolonial, que irá possibilitar a transcendência das narrativas hegemônicas.

O desenvolvimento deste estudo possibilitou compreender que somos sujeitos colonizados historicamente e acabamos por internalizar e repetir as mesmas

estruturas e lógicas que o projeto civilizatório utilizou. Portanto, necessitamos mudar o pensamento e as lógicas pelas quais fomos colonizados para construirmos uma luta política de transformação social. Ficou evidenciado que os saberes decoloniais estudados nesta pesquisa são uma opção emancipadora frente à colonialidade que reproduzimos nas formas de ser, pensar e agir perante nós e perante os outros.

Esse trabalho possibilitou o entendimento de que a colonialidade presente no mundo contemporâneo provém de um passado histórico epistemicida e genocida que colonizou diversas sociedades. Os fatores históricos determinam hoje o privilégio epistêmico de produção de conhecimento, as hierarquias hegemônicas presente na sociedade e, ainda, quem pode falar na sociedade atual, que continua a reproduzir as hierarquias capitalistas, patriarcais, ocidentais, cristãs, modernas e colonialistas. Pode-se concluir a partir disso que os discursos internalizados nos seres humanos são coloniais e que precisam ser decolonizados. Assim, compreende-se a necessidade de pensar em novas narrativas para que seja possível pensar o mundo a partir de novas perspectivas que não necessariamente as hegemônicas.

Compreendeu-se ainda, que para um ensino das artes visuais ser efetivamente decolonial, deve-se repensar a formação dos docentes de arte-educação pois essa, continua a privilegiar uma história da arte hegemônica que é branca, masculina europeia e estadunidense. Assim, deve-se pensar a partir de uma diversidade de epistemes, artistas e culturas a fim de deixar de contribuir com as narrativas hegemônicas e possibilitar um ensino das artes visuais intercultural e decolonial.

É preciso, então, estar politicamente posicionado do lado da liberdade e de lutas para a transformação social, possibilitando o mínimo de dignidade a todos, mesmo que isso signifique perder privilégios. Decolonizar implica na perda de poder e de privilégios. A decolonização deve ser um processo interno de cada ser. Devemos transformar primeiro as estruturas internas e depois as externas. Só assim conseguiremos ir contra esse sistema colonial no qual estamos inseridos. Ademais,

pensar o lugar em que estamos inseridos dentro da estrutura de poder é uma atitude ética e possibilitará transformação social para diminuição das desigualdades sociais.

O objetivo deste trabalho foi concretizado pois ficou evidenciado que as narrativas coloniais hegemônicas provêm dos quatro genocídios/epistemicídios e do dualismo cartesiano, que juntos possibilitaram a modernidade para a Europa e a superioridade existencial e epistemológica dos homens europeus. As narrativas criadas por esses “seres superiores” foram impostas como verdadeiras e corretas e são experienciadas até hoje. A partir da investigação dos estudos decoloniais e da identificação da colonialidade presente na sociedade, na escola, na academia e no ensino das artes visuais, conclui-se que a decolonialidade é a opção emancipadora e que possibilitará a transgressão das narrativas e epistemologias hegemônicas.

Conclui-se que se deve partir de uma luta decolonial e ela não será possível sem descapitalizar e despatriarcalizar. E, mesmo que esse trabalho de conclusão de curso não dê conta de explicar as possibilidades de transgredir as narrativas sociais e epistemológicas hegemônicas, ele é uma micropolítica de resistência frente às consequências coloniais. Assim, pensa-se que é preciso continuar em busca de alternativas para contribuir com os estudos decoloniais, investigando cosmovisões apagadas historicamente e a arte de diversos povos, que são silenciados e apagados pela colonialidade ainda atual.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. (Coleção Feminismos Plurais/ Coordenação Djamila Ribeiro)

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, p. 119-137, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <<https://tinyurl.com/qsyyej5>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 80-87

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. In: CASTRO-GÓMEZ; Santiago. GROSGUÉL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 24-32

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

GALEANO, Eduardo H. **O livro dos abraços**. 10.ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, Apr. 2016. Disponível em: < <https://tinyurl.com/ttynzh9> >. Acesso em: 06 nov. 2019.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80, 2008. Disponível em: <<https://tinyurl.com/tty5ant>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **1968 - Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. 1. ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia. n. 9. p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://tinyurl.com/rdpshxg>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-168

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios** (revista do ppgav/eba/ufrrj). Rio de Janeiro. n. 32. p. 123-151. dez. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/vd38ofx>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/uw4sj5w>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL; Ramon (Coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 20/12/2018. 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

PASKO, Priscila. **Artistas negros recontam a história da arte do Rio Grande do Sul**. Jornal do Comércio. Porto Alegre. 14/11/2019. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ygmrqbtz>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 107-130

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019. (Coleção Feminismos Plurais/ Coordenação Djamila Ribeiro)

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; WALSH, Catherine; TAPIA, Luis. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 47-62

APÊNDICE A – PROJETO DE CURSO

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 ÁREA DO CONHECIMENTO: Artes Visuais

1.2 RESPONSÁVEL: Jovana Pauletti

1.3 E-MAIL PARA CONTATO: jo1pauletti@gmail.com

2 DADOS ESPECÍFICOS DO CURSO

2.1 TÍTULO: Estudos decoloniais e a construção de um ensino das artes visuais decolonial.

2.2 JUSTIFICATIVA:

O privilégio de epistemologias hegemônicas invisibiliza outras epistemes entretanto, os contextos brasileiros estão pulsando de uma diversidade artística e cultural. Assim, a decolonialidade ensino das artes visuais é uma opção emancipadora para contemplar uma diversidade de epistêmes e narrativas.

2.3 OBJETIVO GERAL

Investigar produções artísticas contra-hegemônicas a fim de criar narrativas decoloniais no ensino das artes visuais.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Refletir sobre a prática docente
- b) Refletir sobre o ensino das artes visuais
- c) Compreender os estudos decoloniais
- d) Compreender a necessidade de narrativas decoloniais
- e) Investigar artistas locais

2.5 PÚBLICO-ALVO: Professores e estudantes das licenciaturas.

2.6 CARGA HORÁRIA DO CURSO: 20h

2.6.1 DIAS PREVISTOS: Encontro semanais aos sábados

2.6.2 HORÁRIO: 9h às 11h

3 RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

- a) Projetor
- b) Notebook
- c) Textos impressos
- d) Acesso à biblioteca
- e) Transporte para saída a campo

4 PROGRAMA DE CONTEÚDOS/CONHECIMENTOS

- a) Estudos decoloniais
- b) Produções artísticas contra-hegemônicas

5 RESULTADOS ESPERADOS

- a) Desenvolvimento de projetos interdisciplinares que contemplem um ensino das artes visuais decolonial
- b) Criticidade perante as narrativas hegemônicas na sociedade e no ensino das artes visuais
- c) Análise crítica da sua prática docente
- d) Valorização de artistas locais
- e) Ampliação das fronteiras do que se chama de Arte

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSFOGUEL, Ramon (Coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogota:

Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia).** 20/12/2018 250 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.