

## **Análise decolonial das apostilas de arte no ensino fundamental: eurocentrismo, subalternização e a arte como técnica<sup>1</sup>**

*Análisis decolonial del arte entre la educación fundamental: eurocentrismo, subalternización y el arte como técnica*

*Decolonial analysis of art between fundamental education :eurocentrism, subalternization and art as technique*

**Débora Ribeiro<sup>2</sup>**

**Cleiton Rocha Vicentin<sup>3</sup>**

### **Resumo**

O sistema apostilado é uma tendência crescente onde o Estado passa parte de suas responsabilidades para o setor privado. A finalidade da educação é convertida em prol do projeto neoliberal, pois as apostilas exercem controle sobre o currículo e a prática docente. Diante disso, neste artigo realizamos uma análise decolonial das apostilas de Arte do Ensino Fundamental II de um sistema apostilado. Concentramos nossa análise nas categorias da colonialidade, eurocentrismo, subalternização da população não norte-americana/europeia e na arte como técnica. Com base nisto, podemos afirmar que as apostilas analisadas excluem e desconsideram as expressões artísticas de grupos não hegemônicos, como negros, latino-americanos, indígenas, etc. Em contrapartida, defendemos que a construção de uma educação emancipadora deve partir dos conhecimentos produzidos por tais grupos, porque os mesmos não emanam dos centros de poder nem partem de perspectivas eurocêntricas ou colonizadoras.

Palavras-Chave: Sistema apostilado; Pensamento decolonial latino-americano; Arte; Currículo.

### **Resumen**

El sistema de apostilla es una tendencia creciente en la que el estado transfiere parte de sus responsabilidades al sector privado. El propósito de la educación se convierte en el proyecto neoliberal, porque los folletos ejercen control sobre el plan de estudios y la práctica docente. Dado esto, en este artículo llevamos a cabo un análisis descolonial de los folletos de Elemental Art II de un sistema de apostillado. Centramos nuestro análisis en las categorías de colonialidad, eurocentrismo, subordinación de la población no estadounidense / europea y el arte como técnica. En base a esto, podemos afirmar que los folletos analizados excluyen e ignoran las expresiones artísticas de grupos no hegemónicos, como los negros, latinoamericanos, indios, etc. Por otro lado, sostenemos que la construcción de una educación emancipadora debe partir del conocimiento producido por tales grupos, porque no emanan de los centros de poder o de perspectivas eurocéntricas o colonizadoras.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no Latinidades – Fórum Latino-Americano de Estudos Fronteiriços, na modalidade online, 2020.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Docente na rede municipal de educação, Guarapuava, Paraná, Brasil. Email: [deboraribeiromsncom@msn.com](mailto:deboraribeiromsncom@msn.com)

<sup>3</sup> Mestrando em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Docente da rede estadual de educação, Guarapuava, Paraná, Brasil. Email: [cleitonvicentin71@gmail.com](mailto:cleitonvicentin71@gmail.com).

Palabras clave: sistema de apostila; Pensamiento decolonial latino-americano; Art; Plan de estudios

### **Abstract**

The apostille system is a growing trend where the state passes part of its responsibilities to the private sector. The purpose of education is converted to the neoliberal project, because the handouts exercise control over the curriculum and teaching practice. Given this, in this article we carry out a decolonial analysis of the Elementary Art II handouts of an apostilate system. We focus our analysis on the categories of coloniality, Eurocentrism, the subordination of the non-American / European population, and art as technique. Based on this, we can state that the analyzed handouts exclude and disregard the artistic expressions of non-hegemonic groups, such as blacks, Latin Americans, Indians, etc. On the other hand, we argue that the construction of an emancipatory education must start from the knowledge produced by such groups, because they do not emanate from the centers of power or from Eurocentric or colonizing perspectives.

Keywords: Apostille system. Latin American decolonial thinking. Art. Curriculum.

## **1. Introdução**

A dominação e opressão nas sociedades atuais se exercem muito mais pela inculcação de ideologias, um processo epistêmico/cultural, do que pelo exercício da força. A educação, neste cenário, é instrumento para a conquista das subjetividades, de afirmação e continuidade do modelo produtivo neoliberal. Uma das estratégias utilizadas é a padronização e controle sobre o currículo, limitando o caráter crítico dos conteúdos, colocando-os de forma fragmentada e descontextualizada, com o intuito de gerar apenas informação e não conhecimento, enquanto processo de construção. Outra estratégia é a implantação de sistemas internacionais de avaliação em larga escala, gerando *rankings* e comparação entre as escolas, responsabilizando professores/as e gestores/as, além dos/as próprios/as alunos/as, pelo seu fracasso. Combinando essas e outras estratégias de dominação da educação pública pelos ideais do mercado, os sistemas apostilados de ensino surgem com a potencialidade de oferecer soluções prontas às escolas, cerceando a autonomia dos/as professores/as, assim como propostas de educação mais emancipadoras.

Como afirma Adrião et. al. (2009), a compra de materiais didáticos vai muito além disso, trata-se de uma estratégia de ampliação de mercado para a iniciativa privada, que passa a incidir no espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parte de suas responsabilidades com a educação para a esfera privada. Por isso, não à toa a iniciativa privada se refere a seus produtos como sistemas de ensino, visto sua influência em definir os rumos da educação pública estatal. O problema reside ainda, analisando as apostilas utilizadas na rede privada e pública, no esvaziamento conceitual, pedagógico e crítico dos conteúdos e metodologias, os quais são indicados como receitas prontas a seguir. O modelo de educação,

nestes casos, segue aquilo que Paulo Freire definiu como educação bancária (2005), pois a participação dos/as alunos/as é mínima, devem apenas reter as informações. Por sua vez, o/a professor/a se resume a mero reprodutor do conteúdo, mais uma vez o retorno ao técnico como aquele/a que produz o conhecimento verdadeiro. Assim, as funções sociais da escola são olvidadas, o objetivo é submeter as mentes aos ditames do mercado, do neoliberalismo, proporcionando a continuidade do sistema capitalista.

Diante disso, neste artigo defendemos o sistema apostilado como estratégia para manutenção do *status quo*, para cooptar as possibilidades emancipadoras da educação. Neste sentido, procuramos contextualizar seu fortalecimento no contexto neoliberal, contando com autores do pensamento decolonial latino-americano, para afirmar como o sistema apostilado, dentro da concepção neoliberal, opera pelos mecanismos da colonialidade do poder, ser e saber (QUIJANO, 2000), do eurocentrismo (DUSSEL, 2000), do epistemicídio (SOUSA SANTOS, 2010). Para tanto, optamos por analisar as apostilas do ensino fundamental II da disciplina Arte, do sistema apostilado Poliedro. Concentramos nossa análise nas categorias da colonialidade, eurocentrismo, subalternização da população não norte-americana/europeia e na arte como técnica.

Assim, operando pela hierarquização da população mundial em critérios de raça, fundacional do pensamento moderno-ocidental, o sistema apostilado em análise desclassifica as produções artísticas da população indígena, negra, latino-americana, quilombola, etc. Somente a arte produzida pela elite europeia é considerada legítima, quando a arte popular ou indígena é representada nas apostilas, aparecem como primitivistas, exóticas, de forma muito breve e sem explorar seu potencial artístico ou reflexivo. Em contrapartida, acreditamos, assim como autores decoloniais, a exemplo de Walsh (2013), que é justamente o conhecimento, as formas de ser e pensar que emergem dos movimentos sociais latino-americanos, e dos grupos populares, como disse Paulo Freire (1992), possíveis de fornecer alternativas de alternativas (SOUSA SANTOS, 2010), diante do pensamento moderno-colonial, o qual, aliado do neoliberalismo, torna-se presente pela colonização das subjetividades e epistemologias.

## **2. Um olhar decolonial sobre os Sistemas Apostilados**

A utilização de apostilas em salas de aula brasileiras traz em sua gênese um círculo de relações do qual fazem parte as instituições particulares de ensino, os cursinhos preparatórios para o ingresso em universidades renomadas, o momento histórico dominado pela ditadura

militar e, atrelado a esses elementos, os interesses da elite em perpetuar o seu poder (ADRIÃO et. al., 2009; AMORIM, 2008; BUNZEN, 2001).

Em seu estudo sobre o sistema apostilado, Amorim (2008) mostra que a origem da utilização de sistemas apostilados no âmbito educacional se deu com o advento de cursinhos pré-vestibulares. Para a autora, o surgimento dos cursinhos ocorre paralelamente à implementação dos primeiros cursos superiores oferecidos pela Universidade de São Paulo (USP). O desejo das elites de assegurar a seus filhos vagas na mais renomada instituição de ensino superior do país, impulsionou o investimento da classe dominante nos cursinhos preparatórios para o vestibular.

A concepção da elite de que o investimento nos cursinhos lhes dispensaria tempo e dinheiro intensificou e consolidou um negócio lucrativo para o setor privado. Com os excelentes resultados lucrativos, este lança os seus tentáculos em direção ao ensino regular, com a criação dos Sistemas de Ensino. Esses sistemas elaboram apostilas e as vendem para escolas particulares, originando o que Pieroni (1998) chama de Escolas Franqueadas. Estabelecido o franqueamento, a maior finalidade do Sistema de Ensino é a venda do material didático para as escolas. Assim, o objetivo central se desvia dos fins educacionais e passa a ser estritamente mercantil.

Para Adrião e Peroni (2009), podemos entender a entrada maciça do setor privado na educação pública estatal pelas parcerias público-privadas, fortalecidas a partir da profunda reforma do Estado brasileiro na década de 1990. As estratégias para aumentar o fôlego do capital neste período se articulam entre prescrições neoliberais e da Terceira Via, no entanto, tal perspectiva ignora a natureza estrutural e estruturante das crises do capital e apresenta prazo de validade relativamente curto. A visão é de que o Estado deveria buscar como parâmetro de qualidade o mercado e que as instituições públicas estatais não deveriam ser as principais responsáveis pela execução de políticas públicas, como na educação. No campo educacional, distintas políticas e convênios são adotados nessa direção:

[...] comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Ou seja, estratégias para repassar a responsabilidade do Estado para o mercado, assim como os recursos públicos. Isso abre um nicho novo para a iniciativa privada com o objetivo

de gerar lucro, impossibilitando o devido controle pela sociedade civil e comunidades escolares. Neste contexto, Britto (2011) relaciona três circunstâncias à proliferação de sistemas apostilados. A primeira é o fortalecimento da cultura da avaliação na educação, com testes padronizados e *rankings* de comparação. De fato, uma das estratégias usadas pelo *marketing* dos sistemas apostilados é a possibilidade de aumentar a nota dos municípios em avaliações nacionais ou locais. A segunda é o processo de municipalização do ensino fundamental, sem que as prefeituras tivessem condições políticas e técnicas para assumir tal responsabilidade. Diante disso, as apostilas representam uma solução pronta para a organização curricular e pedagógica quase caótica. Como demonstra a pesquisa de Adrião et. al. (2009), esta tendência é crescente em municípios de até 50 mil habitantes. A terceira é o esgotamento da capacidade de crescimento do sistema na rede privada, então a rede pública é vista como uma grande oportunidade de negócio.

O processo educativo é pensado apenas para aprovar em testes e vestibulares, uma visão bastante reduzida de educação, a qual, em sentido crítico, é entendida como um processo muito mais amplo que envolve todas as capacidades humanas, e não apenas a cognitiva de cunho memorizador. A educação pública é invadida, dominada, cooptada pelos interesses do mercado. Adrião et. al. (2009) esclarece que os chamados “sistemas de ensino” passam a interferir na gestão do próprio sistema escolar público, salienta que esta relação possui os seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados, duplo pagamento pelo serviço ofertado, vinculação do direito à qualidade de ensino vinculada à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos como parâmetro de qualidade. Assim, além do material não passar pelo mesmo tipo de avaliação em que passam os livros didáticos ofertados pelo governo federal, os recursos utilizados para sua aquisição provêm em parte dos recursos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que poderiam ser empregados para realizar outras melhorias, já que o governo federal dispõe gratuitamente livros didáticos desde o ensino fundamental.

Quanto à questão pedagógica e curricular, nota-se que a qualidade do material oferecido aos municípios distingue do que é oferecido na rede privada, caso contrário, poderia haver migração de matrículas da rede privada para o público. A qualidade do ensino fica comprometida, também em virtude da utilização dos sistemas apostilados como espécies de Bíblias, as quais já trazem, além do conteúdo, discutido de forma consideravelmente limitada,

prescrições metodológicas e avaliativas. A qualidade fica remetida à lógica mercantil, adequada às reestruturações produtivas. Como afirma Motta (2001), a apostila é um símbolo de modernização, vinculada à ideia de progresso, eficiência e dinamismo. O autor parte da década de 1950 para demonstrar como a educação foi pensada, em diferentes momentos históricos, para atuar de acordo com a lógica capitalista. Neste período a educação é voltada para atender as demandas do crescente industrialismo, pois a mão-de-obra não qualificada era considerada um risco para o desenvolvimento econômico.

Nos governos militares o discurso, segundo Motta (2001), é de que o regime não democrático possibilitaria a mobilidade social de todos, então, o objetivo do ensino era instrumentalizar e adequar o indivíduo para o mercado, visando o aumento da capacidade produtiva, além de calar a crítica contra o regime. Já nos anos 1980, com o processo de redemocratização, os ideais de que a educação estaria a serviço da cidadania, da participação política e do desenvolvimento da justiça não se concretizaram, estando a educação vinculada ao processo produtivo e sua eficácia à concretização da relação educação-desenvolvimento econômico. Na década de 1990, o discurso da globalização vincula a educação à racionalização administrativa e à eficiência produtiva, para que a nação possa competir em um mercado global cada vez mais competitivo. O importante agora é que o indivíduo saiba responder às transformações rápidas do sistema produtivo, que seja dinâmico, criativo, ágil, informado e informatizado. Para tanto, a escola priorizou a aquisição de uma grande quantidade de informações, característica sempre presente, mas agora com critérios de utilidade, facilidade e rapidez.

É importante considerar aqui que, de acordo com Pieroni (1998), foi a partir da década de 1970, sob o governo do general Emílio Garrastazu Médici, o qual governou entre 1969 e 1974, que começa a crescer a participação da iniciativa privada nos estabelecimentos oficiais de ensino. Considerando que, nesse período, o controle, o autoritarismo, o não questionamento e o desenvolvimentismo foram defendidos e impostos violentamente pelo governo, não é difícil encontrar resquícios desse pensamento nos materiais apostilados.

Ainda que os autores e usuários de materiais apostilados defendam, de acordo com Amorim (2008), benefícios como o custo, a atualidade, a adaptação ao exame vestibular, a didática e a modernidade, as limitações apresentadas por esse tipo de material minorizam qualquer tentativa de defesa. Para a autora, “[...] estas ditas qualidades atendem muito mais às

posturas autoritária e desenvolvimentista do que à emancipação dos educandos” (AMORIM, 2008, p.44).

Posto isso, a pesquisadora explora quatro limitações apontadas por Carmagnani (1999) em relação aos sistemas apostilados de ensino, que são: o simplismo ao apresentar o conteúdo, o caráter de treinamento adquirido pelo ensino, a existência de verdades estáveis e, por último, o conceito implícito de professor como mediador autorizado de informações e do aluno como mero acumulador. Ao apresentar o conteúdo de modo simplista, o material estimula o aluno a apenas reproduzir as informações, sem passar pelo processo de relacionar com outras informações e outras disciplinas, de operacionalizar ou questionar os seus fundamentos. O caráter de treinamento é evidenciado, de acordo com Carmagnani (1999), pela indução, por parte do material, a adestrar o aluno a responder perguntas de forma “objetiva” e simplista .

A terceira limitação apontada pela autora, a existência de verdades estáveis, é denunciada pela presença, nas apostilas, de definições e conhecimentos dados como “certezas, fechados e inquestionáveis”. A quarta e última limitação diz respeito à concepção de professor e aluno que, de acordo com Amorim (2008), encontra-se presente implicitamente. Reservando ao professor a função de transmitir o conhecimento contido nas apostilas, cabe ao aluno acumulá-lo. Frente a tais características do sistema apostilado, alguns autores afirmam que se trata de um retorno ao ensino tradicional (BUNZEN, 2001) ou tecnicista (ADRIÃO et. al., 2009). O modelo nos remete, de fato, ao que Paulo Freire denominou de educação bancária, em que o processo de educação se resume a depositar conhecimentos nos/as alunos/as, agentes passivos, sendo os/as professores/as sujeitos detentores do saber. No entanto, tal processo, em defesa de um tipo único e verdadeiro do conhecimento e da cultura, acaba dificultando o processo ensino-aprendizagem, já que para o mesmo ocorrer é necessário participação e envolvimento ativo dos/as educandos/as, e no ato do depósito eles/as não se fazem sujeitos. Assim, com a promessa de um ensino organizado, prático e racional, o sistema apostilado atua:

[...] fragmentando o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos, etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade por seu destino (MOTTA, 2001, p. 88).

Percebemos, assim, que a lógica do sistema apostilado se orienta pelo que autores decoloniais denominam de colonialidade e eurocentrismo (QUIJANO, 2000). O colonialismo tradicional fazia uso dos exércitos para conquistar o espaço “vazio” dos territórios a conquistar, na dinâmica pós-colonial os mecanismos são substituídos pela conquista ideológica e epistemológica. Para Flores (2019), este processo de dominação tem sido gestado e promovido pelo sistema financeiro e produtivo neoliberal, cujo interesse é desenvolver e impor seus interesses particulares através de políticas públicas. Assim, o capitalismo seria uma forma de colonização da classe burguesa sobre os coletivos populares para viabilizar seu projeto econômico, social e político, iniciado com o projeto de modernidade-colonialidade.

Em 1492, com a conquista da América, tem início o projeto de colonização, constituinte da modernidade no mundo ocidental. Isso significa que junto com a face do racionalismo, o qual só surge depois devido ao processo colonial, ao mesmo tempo como sua própria fundação epistêmica e dele derivado, há uma face violenta e opressora, ou seja, o *ego conquiro* precede o *ego cogito* (DUSSEL, 2000). Um ato de irracionalidade violenta que antecipa a racionalidade moderna, invisibiliza o outro e depois o “salva” da sua selvageria e barbárie. Complementa Maldonado-Torres (2007) que o *ego cogito* possui ao menos duas dimensões ocultas. Sob a alegação de “penso, logo sou” podemos ler “outros não pensam”, e no interior de “sou” podemos encontrar a justificação para a ideia de que “outros não são”<sup>4</sup>. Assim, “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 144).

É nesse contexto teórico que o sociólogo peruano Aníbal Quijano desenvolve, em 1989, o conceito de colonialidade do poder, o qual denuncia que o processo de descolonização na América Latina aconteceu apenas na esfera jurídico-política, e que se estende até aos nossos dias através das culturas coloniais e das estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Através desse termo, é denunciado o regime da “colonialidade global” ao qual são submetidos os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus através da divisão internacional do trabalho e da hierarquia étnico-racial (GROSFOGUEL, 2008). É por tudo isso que os pensadores decoloniais reivindicam uma segunda descolonização. Contudo, essa precisa

---

<sup>4</sup> Para o autor mencionado, o *ego conquiro* é também *ego fálico*, porque a guerra inclui a violação da sexualidade feminina além de matar e escravizar o inimigo. Até mesmo os homens de cor são vistos sob esta lente, são feminizados e se convertem para o *ego conquiro* em sujeitos fundamentalmente penetráveis.

ser das hierarquias das relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero, que a primeira descolonização deixou intactas (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007).

O conceito de colonialidade do poder também se amplifica e ganha novas significações com as considerações do semiólogo argentino Walter Mignolo, para o qual a colonialidade do poder é “uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (MIGNOLO, 2010, p.12). Tal estrutura compreende o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (BALLESTRIN, 2013). É com esse entendimento que os pensadores decoloniais passam a considerar que “a colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p.100). Para o grupo, existe uma integração das múltiplas hierarquias de poder do capitalismo histórico que não se limita apenas às relações econômicas e políticas, mas que adentram o espaço cultural. É com essa perspectiva que Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel (2007) mostram que, para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, os processos de acumulação capitalista são articulados com uma hierarquia racial e étnica global que classifica os povos em superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizados/bárbaros. Além disso, os pensadores latino-americanos situam temporalmente e descrevem essas relações nos seguintes termos:

Desde la formación inicial del sistema-mundo capitalista, la incesante acumulación de capital se mezcló de manera compleja con los discursos racistas, homofóbicos y sexistas del patriarcado europeo. La división internacional del trabajo vinculó en red una serie de jerarquías de poder: etno-racial, espiritual, epistémica, sexual y de género (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p.19).

Torna-se interessante aqui entendermos as razões pelas quais Quijano usa o termo colonialidade e não colonialismo. A primeira está ligada ao interesse do sociólogo em “chamar atenção para as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os mal chamados tempos pós-coloniais” (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p.19). Em segundo lugar, o faz para enfatizar o que havíamos assinalado no parágrafo anterior, ou seja, “que as relações coloniais de poder não se limitam ao domínio econômico-político e jurídico-administrativo, mas possuem uma dimensão epistêmica/cultural” (p.19). Nesse sentido, para Quijano, as estratégias simbólico-ideológicas não são aditivas, mas construtivas da economia política do Sistema-mundo europeu/norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007).

Já o eurocentrismo se relaciona intimamente com a hierarquização das formas de ser e pensar da população mundial, apenas um tipo de conhecimento e cultura é considerado válido e legítimo, capaz de explicar todas as formas de experiências humanas e não humanas. Estabelecendo relações simultâneas com a hierarquização étnico-racial e com os processos de subalternização dos povos não-europeus, o eurocentrismo se caracteriza como “uma atitude colonial frente ao conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ;GROSGOQUEL, 2007, p.20). Analisando este problema, Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel esclarecem que:

[...] Europa/ Euro-norteamérica son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más “avanzada” que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era, (y sigue siendo) “alcanzarlos”(CASTRO-GÓMEZ, GROSGOQUEL, 2007, p.15).

Nesse processo, o conhecimento produzido pela elite científica e filosófica da Europa foi legitimado como verdadeiro e inquestionável, enquanto o que se apresenta oriundo dos povos subalternos “foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007, p.20). Produzido desde o século XVII com a pretensão de satisfazer as necessidades cognitivas do capitalismo (QUIJANO, 2007), o eurocentrismo naturaliza as relações coloniais e se impõe como a única forma de produção de conhecimento válida. Para Quijano:

Desde el siglo XVIII, sobre todo con el Iluminismo, en el eurocentrismo se fue afirmando la mitológica idea de que Europa era preexistente a ese patrón de poder; que ya era antes un centro mundial del capitalismo que colonizó al resto del mundo y elaboró por su cuenta y desde dentro la modernidad y la racionalidad. En este orden de ideas, Europa y los europeos eran el momento y el nivel más avanzados en el camino lineal, unidireccional y continuo de la especie (QUIJANO, 2007, p. 94-95).

Podemos relacionar o eurocentrismo e a colonialidade do poder, ser e saber no espaço escolar, nos currículos, práticas pedagógicas, teorias e também no sistema apostilado. Se por um lado temos as lutas históricas dos movimentos quilombola, do campo, indígena, negro, feminista, para inserir nos currículos sua história e cultura de forma não preconceituosa, por outro, as pesquisas indicam a resistência de universidades e escolas em abrir espaço e mentalidade para um verdadeiro diálogo (CANDAUI, 2013; REIS, 2018) O eurocentrismo atua no currículo pela representação de apenas um tipo de conhecimento, geralmente europeu, e da cultura das classes dominantes, enquanto os demais grupos não são representados, e nesses

casos o silêncio fala por si mesmo, ou são representados de forma estereotipada e folclorizada.

Para entender este processo também podemos recorrer ao conceito da “Hybris del Punto Cero”, noção sustentada por Santiago Castro-Gómez e que denota um modelo epistêmico moderno/colonial que subalterniza a visão orgânica do mundo predominante até 1492, data do “descobrimento” da América. (CASTRO-GÓMEZ, 2007). O filósofo latino-americano se utiliza da metáfora teológica do *Deus Absconditus*, para explicar como a ciência moderna ocidental observa o mundo fora dele, a partir de um ponto externo e neutro: o ponto zero. Esse ponto de observação, estando fora do mundo, adota uma neutralidade que nega que o conhecimento é encarnado em sujeitos marcados pela sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, etc. Dessa forma, “[...] quando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la Hybris del punto cero [...]” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p.83).

Ao se dizerem neutros e objetivos, por exemplo, pensadores como o economista francês Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781), acreditavam que o progresso da humanidade era devido a dois fatores: o desenvolvimento das faculdades racionais com a passagem do mito para o conhecimento científico; o desenvolvimento das técnicas e competências que permitem controlar a natureza por meio do trabalho. Por isso, os selvagens da América estariam na última escala do progresso, visto que a *doxa* predominava absolutamente sobre a *episteme* (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A análise das apostilas do ensino fundamental II do sistema de ensino Poliedro nos permite perceber várias nuances deste paradigma moderno-colonial, eurocêntrico e colonizador.

## 2.1. Eurocentrismo nas apostilas do sistema de ensino Poliedro

É com base nesses elementos que nos chama a atenção, na apostila do sexto ano do Ensino Fundamental II, a linearidade histórica à qual é submetida a apresentação dos conteúdos. Além de dar a idéia de uma história da arte que é mais evoluída quanto mais perto da modernidade, essa linearidade também é excludente, pois privilegia a arte do Norte Global. Ou seja, percebemos como o sistema apostilado em análise carrega a colonialidade e o eurocentrismo, originados por pensadores como Turgot nos séculos XVIII e XIX, nas universidades europeias, mas ainda tão arraigado e fortalecido pelo neoliberalismo.

Outro ponto digno de consideração se situa no final do primeiro capítulo desta apostila do sexto ano. Nele são apresentadas algumas sugestões de filmes e histórias em quadrinhos, objetivando o aprofundamento do aluno no conteúdo “desenho de imaginação”. No entanto, as sugestões se limitam a super-heróis norte-americanos como Batman, Homem-Aranha, Super-Homem, o Homem de Ferro e a Mulher Maravilha. Considerando a riqueza do universo das histórias em quadrinhos, o gênero Super-Heróis se mostra como um produto da indústria cultural norte-americana que, embora tenha nascido nos quadrinhos, extrapola esse suporte e é veiculado por outras mídias, como a TV, o cinema e a internet. Nesse sentido, esse gênero tem se consolidado como um produto com alto poder de disseminação de visões de mundo que privilegiam e legitimam o espaço físico e social da sociedade norte-americana capitalista (RAMA, 2006).

Quando o objetivo é demonstrar o emprego dos elementos formais estudados, como linhas, cores e texturas, são as obras clássicas de artistas europeus que são mostradas como modelo de aplicação. Quando o assunto é a construção do gosto, a autora afirma que “a maioria das pessoas prefere obras clássicas [...]” (SANTOS, 2019, 7º ano, p.20). O problema aqui reside no conceito de clássico, pois, etimologicamente as obras consideradas clássicas são as eleitas pela elite européia detentora de “classe” e prestígio social. Convém considerar que o próprio conceito de Clássico remete ao ideal eurocêntrico e obedece aos preceitos da colonialidade do saber. Recorremos a Duarte, que nos esclarece:

A palavra clássico provém da Grécia Antiga para delimitar um período da cultura grega, por volta dos séculos V-IV a.C., nos campos da arte, filosofia e ciência; no início, era indicativo do cidadão de primeira classe cuja escrita (*classicus scriptor*), quando comparada com a do cidadão de classe inferior (*sermo proletarius*), devia ser cultivada; posteriormente, veio a ficar estabelecida como o modelo de excelência, nas mais diversas áreas [...]. A conotação fundamental de Clássico percorre uma pequena história (ABBAGNANO, 203): no Latim tardio, este adjetivo referia-se ao que era “excelente em sua classe” (HARVEY, 1987); denotava ainda a procedência social: classe alta; [...](DUARTE, et. al., 2008, p. 199).

Ao longo desta apostila do sexto ano, encontramos obras de artistas das seguintes nacionalidades: Itália (Leonardo da Vinci), França (Claude Monet), Espanha (Pablo Picasso), Áustria (Gustav Klimt), Alemanha (Albrecht Dürer), Holanda (Vincent Van Gogh), Suíça (Paul Klee), EUA (Andy Warhol), Inglaterra (John Constable), e Bélgica (René Magritte). De maneira alguma pretendemos ignorar a importância da obra de tais artistas, mas questionamos

a exclusão dos artistas do Sul do Mundo das páginas da apostila, uma vez que todos os elementos formais estudados estão presentes nas suas obras.

Mais adiante, ao iniciar o texto sobre a Colônia de Lebreton, ou expedição francesa, que chegou ao Brasil em 1816 a convite de D. João VI, o material intitula o texto com a expressão “Missão Artística Francesa”. Esse título, ao utilizar o substantivo missão, abre o campo significativo para a idéia de salvação, resgate. Transmite a ideia de que no Brasil não existia Arte, portanto, os franceses vieram para nos salvar do atraso.

Quando os artistas formados pela Academia Imperial de Belas-Artes, como Victor Meireles, se propõem a retratar os povos originários, o resultado se apresenta em obras que mostram índios submissos e maravilhados pelo colonizador, como podemos observar nas duas obras desse artista presentes na apostila em questão. A primeira obra, intitulada Primeira Missa no Brasil, pintada em 1860, mostra uma comunidade indígena maravilhada, curiosa e obediente ao redor de padres europeus brancos vestidos com suas túnicas e rezando uma missa ao pé de uma cruz de madeira. Para intensificar a idéia de adesão à novidade, um índio é pintado, do lado direito da composição, sobre uma árvore evidenciando uma linguagem corporal que se traduz em profundo interesse e admiração pelos colonizadores e pela cerimônia conduzida por eles.

A segunda obra de Victor Meireles reproduzida na apostila, chamada Moema, é baseada no poema Caramuru, do Frei Santa Rita Durão. O poema externaliza a cena em que duas mulheres indígenas se apaixonam pelo português Diogo e morrem afogadas ao tentar alcançar a nado o navio que conduzia o português e a escolhida índia Paraguaçu de volta à Europa. Uma delas é Moema, pintada tal qual uma deusa grega ou renascentista de corpo idealizado, trazida pelas ondas e abandonada à beira da praia.

Vemos, portanto, que o caráter eurocêntrico é predominante na composição das apostilas, tanto na escolha dos conteúdos quanto na forma de abordagem utilizada pela autora. Nesse processo, a arte produzida pelos artistas europeus foi legitimada como verdadeira e modelo a ser seguido, enquanto artistas, obras e a cultura correspondente aos povos subalternos foram excluídos, inferiorizados, omitidos, silenciados e ignorados. A arte europeia é idealizada como modelo a ser seguido pelos demais grupos, representativa da verdadeira arte, opera como normatização, excluindo as expressões artísticas de grupos diversos.

## **2.2. Subalternização dos povos não-europeus/norte-americanos**

Tendo em vista as considerações realizadas até aqui, ao analisar a apostila do sétimo ano do sistema de ensino em questão, nos deparamos com muitos questionamentos. O primeiro surge no momento em que, ao abordar a origem da arte, a autora utiliza a fotografia de uma pintura rupestre da caverna de Lacaux, na França, desconsiderando a arte rupestre produzida pelos povos latino-americanos desse período. Além disso, o texto hierarquiza os períodos históricos, considerando que “apesar da maneira precária em que viviam, comparada com a nossa condição atual, o desenho fez parte dos homens daquele período: e porquê?” (SANTOS, 2019, 6º ano, p.6). Ao responder a essa questão, a arte novamente é hierarquizada: a arte “pré-histórica” é vista como produzida com a intenção de magia, enquanto a histórica ocidental adquire o status de contemplativa.

No mesmo capítulo, o grafite, linguagem visual pertencente à cultura Hip Hop, é comparado com as pinturas rupestres, ao considerar que “Assim como o homem pré-histórico desenhava animais e cenas de caça utilizando as paredes das cavernas, o homem contemporâneo utiliza os muros da cidade” (SANTOS, 2019, 6º ano, p.15). O problema aqui se encontra na classificação anterior das pessoas da pré-história como vivendo em uma situação precária e a posterior comparação destes com o grafiteiro contemporâneo. Deparamo-nos aqui com duas formas de subalternização que atendem ao mesmo objetivo: o da colonialidade. O grafite é inferiorizado por se tratar de uma manifestação artística de origem periférica e negra, enquanto a pintura rupestre é desvalorizada por não ter no seu contexto de produção os princípios da modernidade. Dessa forma, do ponto de vista do texto, as obras pintadas nas paredes das cavernas são associadas ao misticismo, utilizadas como um instrumento mágico e produzidas num contexto precário, assim como, dada a comparação feita pela autora, o grafite.

No corpo do texto da apostila do sexto ano há uma questão digna de nota. Esta se relaciona com a capoeira, manifestação artística tombada em 2008 como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e reconhecida pela UNESCO. Ao definir a Capoeira, a autora da apostila naturaliza a condição de escravos à qual foram submetidos os criadores da Capoeira: “O jogo de capoeira foi criado no Brasil pelos escravos africanos e seus descendentes” (SANTOS, 2019, 6º ano, p. 95). Salta aos olhos a não utilização do termo “africanos escravizados”, o qual é o mais apropriado ao texto.

O capítulo 5 da apostila do sétimo ano, por sua vez, se propõe a mostrar a arte dos artistas pertencentes às expedições holandesa, francesa, austríaca e russa que estiveram no Brasil entre os séculos XVI, XVII e XVIII. Ao abordar a expedição holandesa, da qual fazia parte o artista Albert Eckhout (1610-1666), o material traz reproduções fotográficas de obras do artista que representam os africanos escravizados e os povos originários brasileiros vestidos com roupas européias, portando objetos e adereços que não faziam parte das suas respectivas culturas. O problema que apostamos aqui é que o texto não problematiza isso, afirmando, por exemplo, sobre a obra Índia Tupi: “Já na obra Índia Tupi, é possível perceber que a personagem sofreu a influência da cultura européia, pelo uso da saia de algodão e pelo cenário de engenho de açúcar ao fundo, no qual provavelmente ela trabalha” (SANTOS, 2019, 7º ano, p. 60). A autora deveria trazer a problematização sobre o processo de aculturação imposto aos povos indígenas no período, assim como suas resistências à opressão e dominação.

O capítulo quatro da apostila do oitavo ano traz como tema o movimento de vanguarda européia Cubismo. Todavia, ao abordar as relações dialógicas entre algumas obras do pintor fundador do movimento Pablo Picasso e as máscaras africanas, apenas uma peça é mostrada. Ainda assim, o texto não contextualiza o local de produção dessa máscara dentro do Continente Africano e os significados atribuídos coletivamente à obra. Dada a riqueza de diversidade de máscaras africanas existente, apresentar uma única peça é, no mínimo, exotismo.

É pensando na hierarquização das formas de ser e pensar da população mundial que Boaventura de Sousa Santos reclama alternativas que tornem presentes os conhecimentos que, intencionalmente, foram invisibilizados. Para o autor, o qual propõe uma investigação denominada Sociologia das Ausências, o que não existe é produzido como não existente pelo pensamento moderno ocidental através de várias maneiras. Cinco delas são apontadas pelo sociólogo: “el ignorante, el atrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril” (SANTOS, 2010, p. 22). Dessa forma, o sociólogo propõe um distanciamento do pensamento moderno-ocidental de forma a incluir os saberes invisibilizados sem, contudo, ignorar as possibilidades de emancipação social apresentadas historicamente. Trata-se de adotar, ao contrário da perspectiva assumida pelas apostilas em análise, uma “Ecologia de Saberes” (SANTOS, 2010), que seja capaz de evitar o desperdício do conhecimento e o epistemicídio.

Nesse sentido, torna-se fundamental ressaltar a importância dos movimentos sociais como praticantes da Ecologia dos Saberes e como reivindicadores do reconhecimento dos seus

saberes. Por essa natureza, os movimentos sociais como o movimento indígena zapatista no México, o Movimento Feminista, o Movimento Sem Terra no Brasil, o Movimento Negro, Quilombola, Ecologista, entre outros, não compactuam com a lógica moderna-ocidental e se mostram decoloniais.

### **2.3. Arte como técnica**

Ao tratar do elemento formal linha e suas possibilidades no desenho, no capítulo dois da apostila do sexto ano, a arte como técnica é predominante. Ao abordar as diversas aplicações do desenho na sociedade, as finalidades se resumem a desenhos realistas para estudo científico do corpo humano, (Leonardo da Vinci), projetos paisagísticos e arquitetônicos ou como representação da natureza. Quando, brevemente, é citado o uso do desenho como crítica social, os problemas denunciados são europeus e é um pintor espanhol que é contemplado.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar, e isso ocorre em todas as apostilas do Ensino Fundamental II da disciplina Arte, é a forma tecnicista com que são propostas as “atividades”. As questões trazem respostas prontas e fechadas, as quais devem ser induzidas pelo/a professor/a. Quando a proposição é um processo criativo, o material condiciona a realizá-lo em espaços esquadrihados e muito bem delimitados. Não bastasse isso, a maior parte é composta por exercícios técnicos com ênfase na cópia. Ao seguir essas propostas, o papel do professor é reduzido a mero executor, do qual não é exigido o pensamento crítico e a liberdade criativa, visto que as propostas e suas respectivas respostas-modelo são dadas pela autora.

Esse encaminhamento é consoante com o tratamento adotado na educação brasileira a partir do Golpe de Estado de 1964, o qual direcionou a educação para o tecnicismo. Com o objetivo de planejar cientificamente o processo educativo, minimizando influências subjetivas e alheias às metas e padrões pré-estabelecidos, o tecnicismo contribuiu para o exercício de controle social exercido pela escola. Segundo esse modelo, importado dos Estados Unidos e advindo do pensamento taylorista, a escola deve cumprir o papel de preparar as novas gerações para as transformações sociais, econômicas e sociais provocadas pelo novo tipo de industrialização que a sociedade capitalista estava alimentando. “Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’ (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 10).

### **3. Conclusões**

O presente estudo se propôs a mostrar, à luz do Pensamento Decolonial Latino Americano, que os conteúdos presentes nas apostilas da disciplina Arte do Ensino Fundamental II e propostos pelo Sistema de Ensino Poliedro são aliados da estrutura colonial do poder, ou seja, da colonialidade do poder, do ser e do saber. Entendendo que as relações coloniais de poder ultrapassam a dimensão econômico-político e jurídico-administrativo e manifestam a sua presença no universo epistêmico/cultural (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007), os pontos principais que inserem os conteúdos das apostilas na tríplice colonialidade foram apontados ao longo do texto.

Adentrando as apostilas da disciplina Arte oferecidas ao Ensino Fundamental II pelo Poliedro, apontamos pontos nevrálgicos que subalternizam os povos não euro/norte-americanos e seu fazer artístico. Tais pontos afirmam em seu discurso a superioridade do conhecimento produzido pelos colonizadores (LANDER, 2005). Assim, podemos concluir que os conteúdos da disciplina Arte propostos pelo Sistema de Ensino Poliedro e oferecidos ao Ensino Fundamental II da rede pública e privada de ensino através de um sistema apostilado, são colonizados e colonizadores.

Dessa forma, esperamos que essas reflexões sejam significativas na tarefa de de(s)colonizar a arte e aumentar a possibilidade de construção de um mundo outro, mais humano e mais justo, onde se faça presente a Ecologia dos Saberes. Conscientes de que “ El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas (CASTRO-GÓMEZ, GROSFUGUEL, 2007, p 21). Apostamos na radicalidade do pensamento dos movimentos sociais latino-americanos e dos grupos populares, pois como afirma Walsh (2013), em suas lutas e resistências históricas e cotidianas já se entrelaçam o pedagógico e o decolonial, já constroem possibilidades outras de pensar, atuar, sentir, conhecer. Atuam pela transformação radical das estruturas moderno-coloniais que operam pela segregação da população que difere dos modelos hegemônicos.

### Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado. Implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ADRIÃO; Theresa *et. al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

AMORIM, Ivair Fernandes de. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista-UNESP. São Paulo, 2008.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, mai./ago. 2013, p. 89-117.

BRITTO, Tatiana Feitosa. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, Jun. 2011.

BUNZEN, Clecio. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. *Ao pé da letra*, v. 3, n. 1, p. 35-46, 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferreira. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. *La hybris del punto cero: ciencia, raza y ilustración en Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

DUARTE, Pedro *et. al.* O que faz de uma obra um clássico? *Revista Poiésis*, n. 11, p. 191-213, nov. de 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

FLORES, J. I. R. Re-instituyendo la investigación como transformadora: descolonizar la investigación educativa. In: MELO, A. de; TORRES, I. de J. E.; BONALS, L. P.; RIVAS, J. I. R. (Orgs.) *Perspectivas decoloniais sobre la educación*. Málaga; Guarapuava: Uma Editorial; Unicentro, 2019, p. 23-61.

FREIRE, Paulo. 2005. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1992. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: El pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *A colonialidade do Saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectiva-latino-americanas*. Colección Sur Sur. Argentina, Buenos Aires: Clacso, 2005.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones ao desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedes*, n. 54, ago. 2001.

MOREIRA, Antonio F. B. SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. *A expansão do ensino franqueado: um estudo de caso*. Campinas. Unicamp, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.) *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá Del capitalismo global*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

RAMA, Maria Angela Gomez. *As Representações do espaço nas Histórias em Quadrinhos do Gênero Super-Heróis: A Metrópole nas Aventuras de Batman*. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, Natalia do Carmo. *As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos*. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Guarulhos, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. N°54, jul.-set. 2011, p.17-39.

SANTOS, Boventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Eliane. Arte. Coleção Callis, 6º ano. São Paulo: Editora Poliedro, 2019.

\_\_\_\_\_. Arte. Coleção Callis, 7º ano. São Paulo: Editora Poliedro, 2019.

\_\_\_\_\_. Arte. Coleção Callis, 8º ano. São Paulo: Editora Poliedro, 2019.

\_\_\_\_\_. Arte. Coleção Callis, 9º ano. São Paulo: Editora Poliedro, 2019.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, 2013.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1982.