



## ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL na América Latina

## ARTE/EDUCACIÓN DECOLONIAL en América Latina

## DECOLONIAL ART/EDUCATION in Latin America

**Eduardo Junio Santos Moura<sup>1</sup>**

**Resumo:** As inquietações neste trabalho centram-se em discussões teóricas acerca da formação inicial acadêmica docente em Arte na América Latina. Questiono os currículos de formação que privilegiam uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/estadunidense. Encontro no pensamento decolonial de intelectuais latino-americanos, que compõem o Grupo Modernidade/Colonialidade, a perspectiva para refletir sobre as realidades sócio-histórica, artístico-cultural e educacional latino-americanas. Relaciono esse pensamento à Arte, à Educação e à formação de Professores/as de Arte de modo a contrapor as grandes narrativas modernistas eurocêntricas pensando o que chamo de ‘desobediência docente’ pela decolonialidade dos processos formativos para a docência em Arte na América Latina como perspectiva para pensar uma Arte/ Educação decolonial, que contribua para o (re)conhecimento de quem somos, como oportunidade de, na coletividade, enfim, deixarmos de ser o que não somos.

**Palavras-chave:** América Latina. Arte/Educação. Desobediência docente. Formação inicial de Professores/as de Arte. Pensamento decolonial.

**Resumen:** Las preocupaciones en este trabajo se centran en discusiones teóricas sobre la formación académica docente inicial en el Arte en América Latina. Cuestiono los currículos de formación que privilegian la matriz de conocimientos eurocêntrica/estadounidense. Vislumbro en

---

<sup>1</sup> Eduardo Junio Santos Moura é Doutor em Educação (Doutorado Latino-americano/ FaE/ UFMG) com período sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Bogotá (Colômbia). Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), atuando na Licenciatura em Artes Visuais. E-mail: [eduardo.moura@unimontes.br](mailto:eduardo.moura@unimontes.br).

el pensamiento decolonial de los intelectuales latinoamericanos, que conforman el Grupo Modernidad /Colonialidad, la perspectiva para reflexionar sobre las realidades socio-históricas, artístico-culturales y educativas latinoamericanas. Relaciono este pensamiento con el Arte, la Educación y la formación de los profesores de Arte para contrarrestar las grandes narrativas modernistas eurocéntricas que prefiguran lo que llamo 'desobediencia docente' debido a la decolonialidad de los procesos formativos para la enseñanza del Arte en América Latina como perspectiva para pensar en una Arte/Educación decolonial que contribuya al (re)conocimiento de quiénes somos, como oportunidad para, en el colectivo, finalmente, dejar de ser lo que no somos.

**Palabras clave:** América Latina. Arte/Educación. Desobediência docente. Formación inicial de profesores de Arte. Pensamiento decolonial.

**Abstract:** The concerns in this work are centered on theoretical discussions about the initial academic education in Art in Latin America. This work discusses the education syllabi that favor a Eurocentric/North American (USA) knowledge curriculum. I find the perspective to reflect on the socio-historical, artistic-cultural and educational Latin American realities in the decolonial thought of Latin American intellectuals who make up the Modernity/Coloniality Group. I relate this thought to Art, Education and the training of Art Professors in order to oppose to the great Eurocentric modern narratives. And I call it “teaching disobedience” due to the decoloniality of formative processes for teaching Art in Latin America as a perspective of thinking about a decolonial Art/Education that contributes to the knowledge and recognition of who we collectively are and finally stop being what we are not.

**Keywords:** Latin America; Art/Education; Teaching disobedience; Initial training of Art professors; Decolonial thinking.

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

Frantz Fanon

Inquieta-me a colonialidade do poder, do saber e do ser na América Latina que, refletida na arte, na educação, nas academias, nos cursos, nos currículos de formação inicial acadêmica docente em arte e nos processos formativos, privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica/ estadunidense e deslegitima os saberes, as histórias, a arte e a cultura latino-americanas. Nesse sentido, inquietam-me a universalidade<sup>2</sup> – uma única versão: europeia/estadunidense – da

---

<sup>2</sup> Utilizo os termos “uni-versalidade” e “uni-versal” para referir-me à ideia de versão única dos fatos históricos: europeia/estadunidense.

produção de conhecimentos e as impossibilidades de produção de saberes desde outras histórias, outras culturas, outras artes, excluídas pela visão hegemônica. Assim, inquietam-me as questões epistemológicas acerca da Arte/ Educação na América Latina.

Pensar uma Arte/ Educação decolonial não implica deslegitimar os conhecimentos em arte na perspectiva europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica); implica, necessariamente, legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Não se trata de um olhar incauto e desconexo que pensa a arte e os saberes dessa região inseridos na Educação, mas da compreensão desde o lugar de enunciação, América Latina, e, pela consciência política, da potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos em favor do pensar/ fazer/ ser/ sentir decolonial.

Encontro no pensamento de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que compreendo como ‘Arte/ Educação decolonial’, portanto não é nenhuma novidade. A educadora pioneira da Arte/ Educação brasileira o é também em pensar esse campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. A ideia de ‘Arte/Educação’ contrapõe as anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’; o termo, em si, já aponta **33** uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, uma “perturbação da consciência colonizada” (BARBOSA, 1998).

No pensamento de Darcy Ribeiro, em “América Latina: pátria grande” (1986), sob a égide da problemática “A América Latina existe?”, é que encontro a justificativa para um olhar regionalista latino-americano. O autor destaca, logo no início da obra, que não há dúvida de que, sim, existe uma América Latina! E prossegue complementando: “mas é sempre bom aprofundar o significado dessa existência” (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Nas reflexões do sociólogo peruano Aníbal Quijano, localizo o argumento para aprofundar o significado da existência da América Latina: “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” (QUIJANO, 2005). Nessa mesma direção, a antropóloga argentina Rita Segato aponta que “o roubo mais importante do processo colonial é a memória de quem somos: o espelho” (SEGATO, 2018).

A partir dessas formas de pensar, levanto questionamentos acerca dos campos da arte e da educação para pensar uma Arte/ Educação decolonial. Num passo antes, aponto questionamentos que se relacionam à formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte enveredando por uma discussão teórica sobre a colonialidade nos currículos de formação inicial docente e as (im)possibilidades de decolonialidade dos processos formativos docentes.

### **PROCESSOS DE/FORMATIVOS em Arte**

As problematizações acerca do ensino/ aprendizagem de arte e da formação inicial docente em arte me acompanham desde minha graduação na licenciatura em Educação Artística, especialmente no que diz respeito à hegemonia europeia/ estadunidense das expressões artísticas e dos/as produtores/as em arte que compuseram os repertórios, os processos e ações formativas pelos quais me formei, inicialmente.

Destaco as marcas deixadas pelos processos de uma formadora que ministrou a disciplina denominada “História da Arte”. No percurso desenvolvido, foram seguidos linear e cronologicamente estudos desde uma pré-história da arte europeia, das cavernas de *Lascaux*, na França, e *Altamira*, na Espanha, até as vanguardas modernas das artes visuais na Europa. O percurso foi interrompido nesse limiar, quando a professora argumentou que a disciplina havia atingido o ápice da arte que interessava/necessitava ser conhecida no curso. O discurso, marcadamente eurocêntrico dessa formadora, não me deixava esquecer das constantes referências ao que concebia como “Mãe Grécia”, uma divindade provedora de toda a “boa Arte” universal, que legou à humanidade o que havia de melhor nesse campo de conhecimentos. Nessa visão, a Arte (com A maiúscula) que fornecia os conhecimentos legítimos da história da arte para uma satisfatória formação de Professores/as de Arte era proveniente da Europa.

Devo a essa formadora todo o conhecimento sobre os preciosos “ismos” da história da arte europeia: classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, surrealismo, dadaísmo etc. Porém, não posso deixar de debitar à mesma professora, mas não só a ela, todo o desconhecimento sobre outras histórias, outras artes e outros “ismos” silenciados e que são socialmente visibilizadores das realidades latino-americanas:

colonialismo, patriarcalismo, machismo, racismo, escravismo, globalismo, modernismo.

Outras problematizações surgiram com a minha inserção na docência em Arte na Educação Básica. A academia havia me (de)formado para ensinar arte europeia e estadunidense. Minhas primeiras aulas de arte, ainda em meio ao processo formativo inicial acadêmico, foram ministradas para estudantes da, então, oitava série do Ensino Fundamental, nas quais eu deveria dar prosseguimento à sequência didática da professora que substituí. Ironicamente, naquela turma, a sequência didática versava sobre o “Impressionismo nas Artes Visuais”, e a proposta era estudar a vida e a obra de grandes pintores dessa vanguarda pictórica europeia: *Claude Monet, Édouard Manet, Vincent Van Gogh, Pierre August Renoir, Edgard Degas* e outros pintores homens, brancos, europeus.

Os dois exemplos que apresento deixaram marcas em meu percurso de (de)formação para docência em arte e, posso supor que tais marcas, fizeram/ fazem parte da constituição dos currículos em ação de cursos de formação docente em arte (artes visuais, dança, música, teatro) – persistem na formação inicial de muitos/as professores/as nesse campo.

Venho lançando meu olhar sobre o ensino/ aprendizagem de arte em contextos educativos no Brasil desde minha formação inicial acadêmica, passando pela atuação docente em arte na Educação Básica e, atualmente, como formador de professores/as na Licenciatura em Artes Visuais. A partir dessa inserção empírica, o que observo é uma hegemonia europeia/ estadunidense nas formas de pensar e produzir o ensino/aprendizagem de arte que, a meu ver, fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades artística, histórica, social, política ou cultural latino-americanas. Desse ponto, permito-me inferir que há um predomínio nos espaços educativos brasileiros, sejam eles formais, não-formais ou informais, de um (único) ensino de arte, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, que opera de forma colonial, reprodutivista, acrítica e apolítica; reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

Interesso-me por fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina. Assim, inquieto-me o desejo pela possibilidade de (re)pensar criticamente, nesse contexto, a imagem, de que trata Quijano (2005), distorcida pelo espelho do colonizador o qual, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e

contribuiu com as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos epistemicidas das histórias, das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, representa esse território.

## COLONIALISMO E COLONIALIDADE na América Latina

O colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração atingiu pontos fulcrais na América Latina e opera, até a época contemporânea, pela via da colonialidade, como padrão de poder na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando.

Uso o termo “colonialidade” – corroborando o pensamento decolonial do Grupo Modernidade/ Colonialidade<sup>3</sup> – para referir-me à presença colonial na contemporaneidade; o que, no entender do escritor ganês Kwame Nkruma (1965), trata-se de “neocolonialismo”, ou seja, a tentativa moderna de perpetuar o colonialismo.

Desde a invasão e conquista de *Abya Yala*<sup>4</sup> por homens-brancos-heterossexuais-europeus até a contemporaneidade, as imagens projetadas desse

<sup>3</sup> O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um coletivo de intelectuais latino-americanos que revisam a epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. O grupo associa: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

<sup>4</sup> *ABYA YALA*: na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto à América. Muito embora os diferentes povos originários que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – *Tawantinsuyu*, *Anahuac*, *Pindorama* – a expressão *Abya Yala* vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. Fonte: Carlos Walter Porto-Gonçalves em: *Chakaruna: Abya Yala sin fronteras*. Disponível em: <<https://goo.gl/3pFwc9>>

contexto e sobre esse contexto, por relatos escritos, orais, ou visuais, representam os ideais éticos, estéticos, culturais e políticos do colonizador e compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, construindo “um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual” (CASTRO- GÓMEZ, 2005, p. 81). Desde os relatos de Américo Vespúcio e Cristóvão Colombo, nos séculos XV e XVI, encadeia-se um relacionamento, tanto dos povos americanos, quanto de uma visão uni-versal do Velho Mundo, com imagens produzidas em vínculos de decadência, desumanidade e monstruosidade as quais refletem o que o colonizador quer mostrar, pois são produzidas pela episteme hegemônica. A composição imagética da América Latina difundida e presente nos centros de produção de conhecimento acadêmico e nos espaços educativos, construída desde a invasão, se colocada diante de um espelho, só permite ao colonizador se ver e se reconhecer. Nesse sentido, somos uma sociedade que reflete uma imagem colonial.

Há uma construção narrativa em livros e imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, que impregnaram os olhares e deram aparência natural ou necessária à civilização/modernização através de atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus foi explorado com grande competência pelo chamado primeiro mundo, de forma que até hoje os referenciais, seja de bom ou de belo, nos remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Aproximando essa mirada ao campo da Arte/Educação, a partir dessa genealogia das imagens sobre os povos americanos até a gama de produções imagéticas da/na América Latina, vejo-o como campo de conhecimentos explorado para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, um campo em que a matriz de conhecimentos eurocêntrica ganha legitimidade, é sustentada e mantida pela colonialidade. Direciono meu olhar para espaços de ações arte/educadoras e observo que se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana – não exclusivamente visual – e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos nas aulas de Arte. Observo que essa cegueira contribui para o desconhecimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas 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/ estadunidenses.

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias. Desassossega-me pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em arte.

O desafio de pensar ensinamentos/aprendizagens de arte na perspectiva decolonial está em constituir, desde a formação inicial docente em arte, conhecimentos sobre outras epistemes e, pela via antropofágica/canibal, deglutir o que não reflete a imagem do que é a América Latina e seus povos, na busca da legitimação das imagens que representam o que sempre foram.

38

### **(RE)PENSAMENTO crítico decolonial**

As feridas abertas pelo pensamento eurocêntrico, excludente e hegemônico, estão latentes no pensamento latino-americano. Na América Latina o pensar artístico, cultural, social, político, histórico, filosófico, antropológico etc. passa pela Europa; o que me leva a questionar: e antes de existir Europa, como pensavam os povos originários neste território? Era possível pensar? São possíveis outras formas de (re)pensar o mundo? É possível (re)pensar o mundo desde a América Latina? Não se trata de excluir uma forma de pensar e substituí-la por outra. Trata-se de incluir outras formas de pensar. Não se trata de criar novas periferias e novos centros. Trata-se de (re)pensar criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas.

O Grupo M/C apresenta alguns caminhos como forma de (re)pensamento crítico que contrapõe as grandes narrativas modernistas europeias ao desafiar a geopolítica do conhecimento e localizar questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento e investigações, possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico (ESCOBAR, 2003):



A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias. (WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2018, p. 3)

O pensamento compartilhado por esse grupo pauta-se na coexistência de diferentes epistemes e formas de produção de conhecimento que colocam em xeque o desenho colonial e imperial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove (WALSH, 2008). O (re)pensamento crítico decolonial nos processos de produção de conhecimentos trata de romper com os uni-versalismos alienantes e traz à pauta, pela análise crítica, os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar co-existências – de mundos, de conhecimentos, de lugares, de povos, de ciências, de artes, de culturas, de pensamentos – problematizando as hierarquias, legitimando processos anti-hegemônicos, imaginando entrelugares e multiformas de produzir de conhecimentos.

O pensar decolonial, segundo Walter D. Mignolo (2007), não implica “deslegitimar”, mas “ultrapassar os limites” das teorias eurocêntricas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas. O sentido decolonial implica pensar a partir das categorias não incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental; implica legitimar formas de pensar e conhecer gestadas apesar dos silenciamentos/apagamentos teóricos e da hierarquização que inferioriza pensadores e pensadoras de outros contextos, especialmente da América Latina.

Pensar epistemo-diversidades pressupõe reconhecer que o colonialismo legou aos povos colonizados uma dominação epistemológica que produziu relações desiguais de saber/poder cujo resultado foi a hegemonia de uma forma opressora de saber, que relegou muitos outros saberes à subalternidade. Mignolo (2007, p. 290) aponta que “Pensamento decolonial significa também o fazer decolonial, já que a distinção moderna entre teoria e prática não se aplica quando você entra no campo do pensamento de fronteira” e, a partir do conceito de “colonialidade do poder” de Quijano (2005), explora distintas dimensões da colonialidade em curso operando em três níveis: colonialidade do poder: político e econômico; colonialidade do

saber: epistêmico, filosófico, científico; colonialidade do ser: subjetividade, sexualidade, raça, gênero. Na Arte/Educação, a colonialidade está latente.

O filósofo argentino Enrique Dussel me ajuda a compreender, em parte, o emaranhado de relações tecidas pelos processos colonizadores quando penso em como se operou a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação, construída por essa mesma visão, de todas as outras formas de pensar. Para Dussel (2005, p.27), “Esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua ‘periferia’”. O autor apresenta o que chama de “estrutura centro-periferia do sistema mundial”, em que “todas as outras culturas periféricas” (América Latina, América do Norte, Mundo Muçulmano, África banto, Sul da Ásia, China) derivam de uma cultura central que é a Europa Moderna (DUSSEL, 2005).

Nessa direção, compreendo que, para o europeu, o problema reside no outro e, nesse sentido, tudo que está no outro, que venha do outro – considerado bárbaro, iletrado, despadronizado, cópia imperfeita, não-humano, desalmado, descivilizado – não pode ser legítimo, é inferior, é de segunda categoria. Isso move meu desejo de virar o espelho e refletir para o europeu que o problema não reside no outro, mas na visão que ele tem do outro, ou seja, o problema está no Eu do Eu-ropeu. O problema reside na visão de que a Europa é o centro do mundo e do poder, que é legitimado pelo capitalismo.

40

### **DECOLONIALIDADE e desobediência docente**

Quando penso nos apagamentos e nas invisibilizações das expressões artísticas e dos/as artistas latino-americanos/as entre os conteúdos do campo de conhecimentos Arte, nos diversos espaços educativos, como consequência do encobrimento dessas expressões nos currículos dos cursos de formação de professores/as de Arte, inicio um refazimento dos trajetos que produziram esses silenciamentos. Nesse percurso, caminho por territórios de conhecimentos que a modernidade eurocêntrica fragmentou, como por exemplo, Arte e Ciência, limitando a uma única versão, uma única forma de pensar. Desse ponto começo a questionar: qual o sentido de formar Professores/as de Arte na América Latina com referenciais que privilegiam a arte, a cultura e a história europeias? Qual o sentido de uma Arte/Educação de matriz de conhecimentos eurocêntrica na

América Latina? Tais questões me direcionam para uma visão de eurocentrismo não como espaço ou localização geográfica, mas como forma de pensar que se impõe como única, verdadeira e universal. Nessa perspectiva, dado o eurocentrismo impregnado nas academias e nos currículos dos cursos de formação, observo, na América Latina, não somente uma hegemonia dessa forma de pensar e fazer a formação docente em Arte, como também uma versão única de ensino/aprendizagem de arte, decorrentes da reprodução via colonialidade.

O discurso falacioso e homogeneizante de que não há hoje como se reconhecer pertencente a um lugar, face à globalização, é mais uma estratégia modernista europeia que desterritorializa e cria a falsa ideia de ‘cidadão do mundo’ ou seja, aquele que é do mundo e, ao mesmo tempo, não pertence a lugar nenhum. A ideia de ‘não-lugar’ cria a ilusão de que não é preciso se identificar com nenhuma cultura específica, pois “o mundo globalizado é o seu lugar”, “é lugar de todos”. Diga-se isso ao europeu em tempos de massas de refugiados. Diga-se ao europeu que não há motivo para se identificar com uma cultura francesa, italiana, alemã, portuguesa, espanhola, pois o mundo é o seu lugar. Como observou Darcy Ribeiro, parafraseando Sartre, “Ser europeu era de fato a única forma natural, normal e desejável de ser gente. Aos outros faltava alguma coisa essencial que os fazia irremediavelmente carentes. E não bastava ser europeu, era preciso ser francês ou inglês” (1986, p. 112).

A globalização a serviço do “sistema-mundo” capitalista (WALLERNSTEIN, 2005), tendo a Europa como centro do poder, encobre outras culturas, mas mantém viva a Europa como divindade donde provém o conhecimento e a cultura universais. Afirmo que não existe globalização que legitime epistemes latino-americanas, africanas, asiáticas ou mesmo que evidencie essas culturas em cenários globais. A ideia de globalização, tal como a de modernidade, são invenções europeias, são estratégias de colonialidade.

Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e produzir a formação docente em contextos latino-americanos é que penso uma ‘desobediência docente’ em processos de formação inicial acadêmica de Professores/as de Arte. Tal proposição implica pensar a formação docente pelo pensamento decolonial, como forma de problematização das hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes desde as artes e as culturas latino-americanas. Compreendo que somente a partir do (re)pensamento crítico sobre a América Latina, sobre sua história

colonial e sobre as heranças legadas pelo racismo, escravismo, violência, patriarcado, machismo, capitalismo e modernidade/colonialidade, desvelados pelas imagens do que realmente somos, é que será possível decolonizar as formas de pensar/ ser/ fazer/ sentir neste território.

A desobediência docente de que trato não se limita a conhecer arte latino-americana ou inserir no currículo dos cursos de formação inicial docente em arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além: reclama uma desobediência docente que só fará sentido se for epistemológica, tal como aponta Mingolo (2008) sobre o que concebe como “desobediência epistemológica”, implica “aprender a desaprender para reaprender”.

Nessa direção, a desobediência docente demarca e dá contornos a uma produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial acadêmica de professores/as até os processos educativos em arte, quer sejam em espaços formais ou não-formais, que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocênticas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada.

42

Ainda, a ideia de desobediência docente deve ser pensada como uma edificação cujo alicerce sejam os/as Professores/as de Arte como sujeitos, não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar arte/ conhecer arte/ fazer arte em que os olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense.

A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual de formadores e formadoras de Professores e Professoras de Arte, e ser impressa nos currículos dos cursos de formação. A decorrência é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e das expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas.

### Referências Bibliográficas

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro.** Em: 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

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo.** Em: LANDER, Edgardo (Org.). Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p. 24-32

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo:** el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86 jan-dez 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Os esplendores e as misérias da ‘ciência’:** colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. Em: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710

\_\_\_\_\_. **La idea de América Latina.** La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

\_\_\_\_\_. **El pensamiento decolonial:** desprendimiento y apertura. Un manifiesto. Em: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46

\_\_\_\_\_. **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

\_\_\_\_\_(Comp). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento.** El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

NKRUMAH, Kwame. **Neocolonialism:** the last stage of imperialism. London: Thomas Nelson & Sons Ltd., 1965. Disponível em:<<https://goo.gl/bsD4sF> >

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Em: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Coords.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: pátria grande. Porto Alegre: Guanabara, 1986.

SEGATO, Rita Laura. **Diálogos com Jorge Gestoso**. Disponível em: CLACSO TV  
<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=Ownun24r-wY](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=Ownun24r-wY)>

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad**: las insurgencias político-epistêmicas de refundar el Estado. Tabula Rasa. Bogotá - Colômbia, Nº.9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, V. 26 n.83, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>>

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. México: Siglo XXI, 2005.

44

Artigo Recebido em: 10 de setembro de 2018.

Artigo Aprovado em: 15 de março de 2019.

