**DESCOLONIZANDO SABERES PARA UMA ABORDAGEM DECOLONIAL**

**DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Bruna Langa dos Santos (PIBIC-AF, CNPq)[[1]](#footnote-0)

Unespar/*Curitiba II*, brunalanga@gmail.com

Sonia Tramujas Vasconcellos[[2]](#footnote-1)

Unespar/*Curitiba II*, sonia.tramujas@ies.unespar.edu.br

Modalidade: Pesquisa

Programa Institucional: PIBIC-AF

Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo desponta do interesse em discutir uma prática docente em arte mais inclusiva e questionadora de saberes ditos universais e suas primazias culturais. O trabalho se estrutura a partir de conceitos e autores que debatem a colonialidade do saber, a subalternização de narrativas e o pensamento decolonial. Na sequência são apresentados apontamentos e reflexões sobre práticas de estágio em relação às possibilidades decoloniais para o ensino das Artes Visuais.

A necessidade desta investigação vem da premência de repensar conhecimentos e marcos históricos considerados por muito tempo como universais e, portanto, reverenciados como sendo os mais relevantes. Saberes que continuam a habitar nossa visão de mundo como os únicos que merecem ser ensinados. Ao se questionar narrativas dominantes, essa proposta investigativa almeja fomentar questionamentos e dar visibilidade a conceitos, estudos e propostas decoloniais, com foco na educação.

A pesquisa teve como objetivo principal clarificar o que seria um posicionamento decolonial e as possibilidades de reverberação para o ensino das Artes Visuais. Nesse sentido, foram investigados autores e conceitos que enfatizam a necessidade de discussão e de desconstrução de paradigmas estabelecidos e a valorização de culturas e identidades para além da hegemonia norte-eurocêntrica.

Diversos pesquisadores têm contribuído para esse campo de estudo, como Adichie (2019), Balestrin (2013), Mombaça (2017), Walsh (2018), Mignolo (2007; 2020), Nascimento (2021), entre outros, desempenhando um papel crucial na discussão e ampliação dessa temática em distintos cenários. Autores que trazem à tona o colonialismo interno e a permanência da colonialidade em diversos níveis, envolvendo o poder, o ser, o saber e o ver.

Esses estudos têm auxiliado na promoção de diálogos e de posicionamentos na esfera acadêmica e educacional, propiciando ações de reparação, de reconhecimento e de valorização da pluralidade cultural e da história de diferentes grupos sociais. Deste modo, este trabalho abarca determinados conceitos da colonialidade/decolonialidade para subsidiar as reflexões sobre algumas ações ocorridas no estágio supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais.

Espera-se que essa pesquisa de iniciação científica, ao enfatizar a importância de posicionamentos e abordagens educativas que incluam outras perspectivas históricas e culturais, auxilie estudantes e professores de arte a questionarem conhecimentos que se perpetuam como hegemônicos e a ampliarem suas noções de arte, de história e de formas de existência. Ao se incorporar uma abordagem decolonial para o ensino, revendo o que se apresenta e se estuda nas aulas de arte, se torna possível e viável a promoção de aprendizagens mais inclusivas e diversas. Nesse sentido, o presente artigo almeja contribuir para o debate sobre a descolonização do currículo e a implementação de práticas pedagógicas que reflitam um compromisso com a inclusão e a equidade no ensino das Artes Visuais.

**COLONIALISMO E COLONIALIDADE**

Para entender e discutir o termo decolonial, se faz necessário compreender alguns conceitos anteriores, o de colonização, colonialismo e colonialidade . Ao olharmos a história do Brasil, da América Latina e de vários países da África e Ásia, é necessário destacar a marca do período colonial, que se caracteriza pela ocupação territorial e pela exploração das colônias por países europeus. A colonização se dá através do processo pelo qual uma nação exerce controle sobre um território e sua população, estabelecendo dominação política, econômica e cultural. Este fenômeno, que ganhou destaque principalmente a partir do século XV com as grandes navegações europeias, resultou na formação de vastos impérios coloniais e na supressão, silenciamento e combate das identidades daqueles que eram colonizados.

Entre lutas, perdas, ganhos e acordos, o colonialismo chegou ao fim durante o século XIX na maioria dos territórios ocupados, como parte da era industrial, mas a colonização no âmbito do saber se mantém como processo e produto da colonialidade, “reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza etc. que foram forjadas no período colonial” (Bernardino-Costa *et all*, 2020, p. 9). A persistência de um pensamento colonizador, que se quer superior e dominante, mantém os sujeitos outrora colonizados em uma posição - do saber, do poder, do ver - inferior e subjugada, o que é fundamental para a perpetuação da colonialidade (Mignolo, 2020; Kilomba, 2019; Mombaça, 2017).

O sistema mundial moderno, alicerçado na expansão colonial europeia, construiu um imaginário dominante que exerceu um papel crucial na subjugação de outras formas de conhecimento. Esse processo de imposição epistemológica marginalizou saberes, relegando culturas e tradições locais a uma posição de inferioridade.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Funda-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder, e opera em todos os planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social (Quijano, 2007, p. 93).

A colonialidade se manifesta de diversas formas, influenciando não apenas as estruturas políticas e econômicas, mas também as esferas culturais e sociais. Ela sustenta uma lógica que perpetua a hegemonia cultural e intelectual de um segmento do ocidente, fazendo com que valores, conhecimentos e produtos provenientes de outras partes do mundo continuem a serem vistos como irrelevantes. Essa dinâmica reforça a ideia de que o que vem de "lá" — das antigas metrópoles coloniais — é intrinsecamente melhor e mais valioso do que o que é produzido localmente.

O colonialismo como processo histórico chegou ao fim com a independência dos países outrora colonizados, mas a colonialidade persiste, mantendo uma hierarquia de poder que coloca o colonizador em uma posição superior e dominante. Em contrapartida, o que foi colonizado permanece sendo relegado a uma posição inferior e subjugada, perpetuando a colonialidade do saber.

Essa valorização do que vem de fora é profundamente enraizada no inconsciente coletivo das sociedades pós-coloniais. Continuamos a consumir e valorizar produtos, valores e saberes provenientes do norte global, de parte da Europa e dos Estados Unidos, perpetuando uma mentalidade colonizada, o que alguns estudiosos denominam de “síndrome do vira-lata”. Ou seja, aquilo que é produzido pela esfera norte-eurocêntrica é sempre melhor, mais importante, mais relevante, tornando inferior e desnecessário tudo o mais que foi produzido pela humanidade. “Esse colonialismo está impregnado na cabeça do vereador, do prefeito, do governador, de tudo quanto é gente que tem status de apertar algum botão, de abrir algum portão. Esses caras continuam a serviço da invasão” (Krenak, 2020, p. 67), enaltecendo o que vem de fora e perpetuando essa sensação de que somos inferiores, menos capazes, detentores de uma história que não merece ser contada.

A matriz da colonialidade está profundamente enraizada na forma como as sociedades modernas se estruturaram, com repercussões nos dias atuais, limitando não apenas as relações políticas e econômicas, mas permeando aspectos da vida social, das relações culturais, de identidade e de produção e disseminação do conhecimento. É uma “perda contínua causada pelo colonialismo” (Kilomba, 2019, p. 27) e que persiste em manter muitas vozes e histórias escondidas, abafadas.

Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o ‘*Outra/o*’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. (Kilomba, 2019, p. 41, grifo da autora)

A autora discute os termos sujeito e objeto, apresentando o pensamento de Bell Hooks, em que sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades e nomear suas histórias. Mas para os objetos, a realidade seria definida por outros e suas histórias designadas somente em relação daqueles que são sujeitos (Kilomba, 2019, p. 28). Opondo-se a essa questão, Kilomba discute e escreve sobre a ação de “tornar-se sujeito”, enquanto ato político, em oposição àquilo que o projeto colonial predeterminou. Um sujeito que foi colonizado e que é mantido como “outro” em antagonismo do que se situa como “eu”, o colonizador.

A decolonialidade é, portanto, um movimento que contesta essa lógica da colonialidade, propondo uma constante reavaliação das estruturas de poder e de conhecimento que foram estabelecidas durante o período colonial e que continuam a influenciar nossas vidas. Ainda que os estudos decoloniais se centrem em grande medida no contexto acadêmico, vários movimentos têm surgido no âmbito de comunidades e da educação, enquanto prática social e política, para promoção de ações de inclusão, de revisão e de reparação.

 **O MOVIMENTO DECOLONIAL: ENTRE ESTUDOS E LUTAS**

O termo Decolonial está atrelado a um grupo de pesquisadores latino-americanos denominado Modernidade/Colonialidade, que se formou no final dos anos de 1990 no contexto acadêmico norte americano e continuou bastante ativo até a primeira década do século XXI. As discussões em torno do legado europeu de escravatura e colonização incrustado nas antigas colônias, até então focavam os continentes africanos e asiáticos, como os debates pós-coloniais, contra-coloniais e descoloniais, sem menção ao contexto latino-americano Deste modo, o grupo cunhou o termo Decolonial e trouxe a América Latina para esse debate, demarcando a relação direta entre a modernidade europeia e a colonialidade, formulando teorias e conceitos que propunham uma nova perspectiva epistêmica para interpretar a realidade da América Latina (Balestrin, 2013, p 89). Esse grupo procurava oferecer uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, culturais e políticas dos países latino-americanos (sem uma discussão direta sobre o Brasil), levando em consideração os legados históricos da colonização e suas influências até os dias atuais.

 Esse movimento decolonial expressa posicionamentos críticos, de resistência e de intervenção à colonialidade do poder, do ser e do saber, auxiliando na elaboração de estratégias para transformar a realidade. Ao denunciar a permanência de hierarquias coloniais que enaltecem a tradição de um conhecimento que se quer universal, a decolonialidade propõe uma revisão das narrativas históricas, epistemologias e metodologias, desafiando a centralidade do cientificismo e do eurocentrismo. Essa centralidade “deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: econômica, política, estética, subjetividade, relação com a natureza etc.” (Bernardino-Costa *et al.*, 2020, p. 12).

Em outras palavras, o enfoque decolonial questiona a imposição de modelos e conhecimentos advindos da Europa e dos Estados Unidos pós Segunda Guerra Mundial e assume a necessidade de afirmar outros corpos geopolíticos de produção de conhecimento (Bernardino-Costa *et al.,* 2020*)*. Deste modo, a ação de destacar e incluir saberes tradicionais, indígenas e locais, se torna um ativo enriquecedor que dá espaço para diferentes formas de conhecimento, promovendo diálogos interculturais e refutando binarismos.

O conhecimento não é apenas uma busca pela verdade; ele é moldado pelas dinâmicas de poder racial e de gênero, que não só determinam o que é considerado verdadeiro, mas também decidem quem é digno de credibilidade. O que é visto como “universal” não é nada além de uma hierarquia violenta que define quem tem o direito de falar. (Kilomba, 2019)

Esse universalismo abstrato “é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico” (Bernardino-Costa *et al.,* 2020, p. 13*)*, moldando pensamentos e aniquilando a crença das pessoas em seus idiomas, ambientes, tradições. Para a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009), o perigo de uma história hegemônica reside no fato de descartarmos outras narrativas, situando um determinado discurso como dominante, válido e por isso o único que merece ser apropriado e ensinado. Deste modo, precisamos estar atentos para as histórias únicas que estudamos e que consideramos como universais. A autora relata memórias e experiências pessoais que evidenciam os riscos de estereótipos no modo como vemos o mundo e os outros.

O projeto decolonial se opõe a uma visão de mundo que é particular mas que se disfarça de universal. Ao afirmar a existência como “um ato de qualificação epistêmica” (Bernardino-Costa *et al.,* 2020, p. 13), evidencia a urgência de conhecermos e dialogarmos com perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados pela modernidade colonial. Perspectivas que revelam outras formas de organização do pensamento, da economia, da sociedade e da política.

Luciana Balestrin (2013) argumenta que os estudos pós-coloniais estão comprometidos com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade que persistem após o processo de independência das colônias de seus governantes coloniais. Isso inclui a luta contra as desigualdades, silenciamentos e injustiças provenientes das relações históricas entre colonizador e colonizado e que continuam a impactar as sociedades contemporâneas.

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. (Balestrin, 2013, p. 91)

Esse argumento enfatiza a necessidade de alinharmos a descolonização com o conceito de libertação, propondo ações de desconstrução e de construção de modos de percepção de mundo que sejam diversos, horizontais e includentes, desafiando a lógica e os legados do colonialismo que persistem em existir e se impôr. Desta forma, o conceito de decolonialidade desempenha “um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico” (Maldonado-Torres, 2020, p, 28), pois situa a colonização e suas várias dimensões no horizonte de luta e procura perspectivas de ação que possibilitem outras visões e modos de experienciar o tempo, o espaço, as subjetividades e as sociabilidades humanas.

**O PROJETO DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO**

Entender a teoria decolonial nos ajuda a refletir sobre o nosso senso comum e sobre os pressupostos referentes ao que é conhecimento e o que se situa como saberes a serem ensinados. Mas como sair desse lugar reprodutor de hegemonias, como pensar em outras “áreas-chave da experiência humana” (Maldonado-Torres, 2020, p. 29) que nos permita explorar outras práticas pedagógicas, outros saberes? Paulo Freire (1989, p. 33) nos lembra que “estudar é um dever revolucionário", destacando a importância de um estudo e posicionamento crítico na sala de aula, em busca de uma construção de conhecimento transformadora e emancipatória.

No contexto educacional, a decolonialidade exige posicionamentos críticos e nos fornece ferramentas conceituais para avançarmos em prol da descolonização de currículos e de determinadas coordenadas do saber. Isso pode ser feito, por exemplo, através da valorização das culturas indígenas e afrodescendentes, propiciando perspectivas diversas da história das sociedades e suas contribuições para a construção de novas subjetividades. Essa postura, essa atitude decolonial, se refere “à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser” (Maldonado-Torres, 2020, p. 45), questionando hegemonias e fortalecendo identidades outras como sujeitos.

As pedagogias decoloniais representam um movimento transformador dentro da educação, propondo uma ruptura e reconstrução das estruturas de conhecimento, poder e identidade que foram moldadas pelo colonialismo. É uma busca não apenas pelo questionamento das heranças coloniais, mas de proposição de ações educativas que sejam emancipatórias, reivindicativas e autorais.

 A interseccionalidade reconhece que as experiências de opressão são multifacetadas e sobrepostas, influenciadas por fatores como raça, gênero e classe (Walsh, 2007). Abordar essas intersecções em sala de aula possibilita que as vozes de indivíduos que experienciam múltiplas formas de opressão sejam ouvidas e valorizadas. Esse diálogo intercultural surge como um meio vital para a construção de um conhecimento mais inclusivo e diversificado, vinculado a um projeto social, cultural, político e epistêmico e de transformação da sociedade.

Além disso, se entende que a educação não é neutra, mas uma ferramenta poderosa para a mudança, possibilitando a valorização de múltiplos conhecimentos, de culturas ancestrais e o questionamento do que se mantém enraizado em nosso sistema educacional. Como consequência, as abordagens decoloniais questionam as desigualdades sociais, políticas e econômicas ao mesmo tempo e que incorporam a perspectiva decolonial como um eixo central em suas práticas. (Candau, 2009)

Convém ressaltar que o legado colonial persiste e pode se manifestar de várias formas no contexto educacional, desde a barreira frente a atualizações basilares dos currículos até a falta de apoio para iniciativas pedagógicas críticas. Deste modo, a mobilização coletiva de educadores, estudantes e comunidade é essencial, envolvendo reflexões sobre formas de pensar e questionamentos sobre os pressupostos que orientam a seleção de conteúdos. É um projeto inacabado, em processo, mas não menos importante. É preciso persistir, questionar e mudar.

**A PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Como podemos olhar o ensino das Artes Visuais pela perspectiva decolonial? O ensino da arte tem se destacado como um dos temas mais promissores para fomentar o diálogo decolonial dentro das salas de aula (Fernandes, 2021), desafiando o monólogo das visões eurocêntricas e norte-americanas que tradicionalmente têm dominado a história e o ensino da arte.

Para Eduardo Moura, existe uma espécie de lacuna nas pesquisas em contextos latino-americanos sobre como a arte pode desafiar essas raízes coloniais. Moura utiliza o termo “desobediência docente” para referenciar práticas educacionais que resistem às normas e expectativas impostas pela “hegemonia norte-eurocêntrica” e suas estruturas de poder. O autor afirma que essa hegemonia “pouco ou nenhum sentido/significado traz para o (re)conhecimento das realidades – social, política, cultural, artística (em suas diversas expressões) – latino-americanas.” (Moura, 2016, p. 299)

No dia-a-dia da sala de aula, muitas vezes mantemos uma postura reprodutora sem nos darmos conta. Durante séculos as práticas e os conhecimentos artísticos de culturas fora do recorte norte-eurocêntrico foram marginalizados, silenciados ou interpretados a partir de uma perspectiva eurocentrada, mantendo-se a relação entre eu (do colonizador e dominante) e os outros (colonizado e subalterno). Este processo repercute até hoje na desvalorização de processos e produtos artístico-culturais realizados por diversas sociedades e na imposição de padrões estéticos e históricos europeus como os norteadores da Belas Artes. Os demais são circunscritos a termos como arte naif e artesanato.

Durante a formação para a docência em artes visuais, realizamos distintos estágios obrigatórios onde colocamos em prática o que estudamos e exercitamos no curso, bem como o planejamento de aulas. É o momento de se fazer escolhas, envolvendo abordagens de ensino, referências visuais e encaminhamentos para a aula. importantes, como a abordagem e as referências a serem utilizadas para conduzir e estruturar a aula, ali se inicia a busca de autores e artistas que habitam seu repertório. Essa busca por referências artísticas, autores, artistas e exercícios de criação podem se tornar um movimento importante de descolonização do pensamento, um exercício para olharmos criticamente o que selecionamos, que recortes que fazemos e o que deixamos de lado.

 Não se está propondo que a história e trabalhos artísticos de artistas como Leonardo da Vinci e sua famosa Monalisa, por exemplo, sejam jogados fora ou retirados dos currículos e de nossas referências artísticas. A questão é que esse e outros artistas do Renascimento não podem continuar como sendo a única referência deste período, como se o mundo se limitasse a um grupo de províncias europeias. Outras situações e histórias aconteceram e acontecem no mundo. Precisamos, como professores, apresentar outras referências, outras produções, outras manifestações culturais como parte constituinte da história e do ensino da arte. Não mais situá-las como algo exótico, *naif*[[3]](#footnote-2), e sim com toda a sua relevância, potência, reformulando uma história hegemônica e mal contada da arte, da cultura, da sociedade.

 Como estudante da Licenciatura em Artes Visuais, realizei estágios obrigatórios em distintas turmas e níveis de ensino, elaborando planos de aula e a seleção do que abordar e como. No contexto do estágio para turmas do sétimo ano do ensino fundamental em um colégio público, e após assistir a várias aulas e conversar com a professora de arte das turmas, decidimos em conjunto que eu abordaria os grafismos e a cerâmica do povo indígena Marajoara. Até então, o exercício de buscar imagens e artistas caminhava de alguma forma com o repertório imagético e de leitura de imagens da minha zona de conforto, um seleto grupo de artistas europeus, norte-americanos e brasileiros. Sendo assim, uma interrogação se configurou na minha mente: O que eu sabia desse grupo indígena e suas produções? Como eu poderia contribuir para promover acesso e ampliação de repertório para os alunos?

 Iniciei minhas pesquisas pisando em lugares que desconhecia. Descobri que o arquipélago de Marajó, comumente chamado de ilha, se situa no Pará, norte do país, e que é o maior arquipélago fluviomarinho do mundo. A cultura marajoara é antiga, sendo que muitos pesquisadores situam seu início em 1.000 a.C., sendo que essa sociedade indígena, até hoje, realiza trabalhos em cerâmica contendo pinturas e desenhos que representam plantas e animais

Elaborei o plano de aula, os slides e a seleção de materiais e os apresentei para as professoras orientadora (da Unespar) e supervisora (do colégio). Achava que tinha as ferramentas e os materiais necessários para que a aula fosse instigante e procurei, mesmo que ciente do meu nervosismo, realizar o que tinha proposto, mostrando imagens, conversando sobre as produções e história dos marajoaras e solicitando exercícios no caderno e na argila. As aulas reverberaram nos estudantes, nas suas falas e produções? Pouco. Acho que eu queria mais. Mas mudar um sistema hegemônico de pensamento não é fácil e exige tempo e persistência.

 Percebo o quanto o estágio é campo de conhecimento, espaço de construção, e não uma atividade prática instrumental (Oliveira; Lampert, 2007). Essas experiências contribuem para a minha identidade profissional e entrelaçam em diversos níveis as relações entre teoria/saberes/plano de aula e a prática/docência. São essas e tantas outras situações que nos fazem pensar em como agir, o que selecionar, como desenvolver melhor aquilo que estamos propondo, como escutar os alunos, como trabalhar em diálogo. Após as leituras e apontamentos feitos para essa pesquisa, percebo que preciso dar alguns passos para trás, me entender, me situar, para que os caminhos propostos para a aulas sejam, de fato, significativos e transformadores.

Olhando para as vivências nas escolas durante os estágios por uma lente decolonial, é perceptível verificar que algumas mudanças nos conteúdos escolares já estão acontecendo, mesmo que singelas. Como (futura) professora, me senti provocada, mas também limitada, ao apresentar e discutir sobre a arte Marajoara. O tempo era curto e isso reduziu os momentos de discussão, de crítica, de conscientização e de elaboração de posicionamentos. Senti que o conteúdo permaneceu externo, exótico, com poucas mudanças na percepção dos alunos do que é entendido como arte. Me forço a pensar que se tivesse mais tempo com as turmas, poderia expandir as reflexões, apresentar outros artistas, outras representações culturais do mundo, descolonizar pensamentos. Mas quem sabe a diferença está no aprendizado que tive e que me transformou?

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo apresentou o pensamento decolonial enquanto abordagem para o ensino das artes visuais, visando a reflexão sobre a dominação de narrativas norte-eurocêntricas no campo educacional e a necessidade de ações de abolição e de reconfiguração do mundo. Durante o processo da pesquisa, ficou evidente que os rastros do colonialismo e as canônicas imagens da arte do norte global continuam a restringir o ensino, os conteúdos e os saberes a serem ensinados, destituindo de valor o que não se enquadra nessa territorialidade do saber. Em oposição, a decolonialidade se situa como um posicionamento e um mecanismo de denúncia, de resistência e de proposição de outras feituras, circulações e significados.

O exercício de uma pedagogia decolonial requer uma avaliação crítica e constante dos materiais didáticos, das abordagens de ensino e das políticas educacionais que orientam a educação e o ensino da arte. A mudança não é simples e nem linear, pois exige mudanças em diversas camadas e estruturas. No tocante ao ensino das artes visuais, significa reconhecer que o currículo e o imaginário sobre arte em grande medida continuam a endossar uma perspectiva eurocêntrica, que ignora e marginaliza outras formas de conhecimento, outras imagens, objetos, sonhos e utopias. Precisamos, enquanto coletivo de professores e de educadores de arte, abrir espaços para a multiplicidade de vozes e de perspectivas que refletem a complexidade e a diversidade do mundo.

Essa transformação perpassa a mudança na seleção de conteúdos e adentra as metodologias de ensino, o uso de práticas pedagógicas que priorizam a oralidade, a experiência vivida, o aprendizado colaborativo. É uma transformação epistemológica do saber, do ensinar e do aprender.

O projeto decolonial desafia a todos, e a nós educadores, a refletir sobre os posicionamentos que tomamos frente ao sistema educacional, reconhecendo que os atos e escolhas muitas vezes reproduzem as mesmas lógicas coloniais que pretendemos desconstruir. A formação de professores, inicial e continuada, se torna um importante lócus de discussão e de autorreflexão, para que ocorram questionamentos sobre pressupostos, hegemonias e ações de decolonialidade do saber e do ser.

A efetivação de abordagens decoloniais na educação e no ensino das artes visuais não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade pedagógica. Ao criarmos um espaço de legitimação de diversas culturas e formas de conhecimento, oportunizamos o exercício da consciência crítica, reflexiva e a possibilidade de transformar discursos, currículos e práticas.

**REFERÊNCIAS**

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069. Acesso em: 24 de abril de 2024

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROFOGUEL, Ramón. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: \_\_\_\_\_\_ (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Audiência, 2020, p. 9-26.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

DIAS, Alder de S.; ABREU, Waldir F. de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, UFSM, v. 45, n. 1, p. 1–24, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/41328. Acesso em: 04 de maio de 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO- TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Audiência, 2020, p. 27-53.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25- 46.

\_\_\_\_\_\_\_. **Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo à uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência**. São Paulo: Fundação Bienal; OIP , 2017.

MOURA, Eduardo Junior Santos. Decolonialidade e desobediência docente em Artes visuais. **Anais**…ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre. Porto Alegre: Anpap, 2016. p. 297-312.

NASCIMENTO, Emerson O. de. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, ano XX, n. 1, p. 54-73, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogias Decoloniais no Brasil**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

OLIVEIRA, Marilda; LAMPERT, Jociele. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das Artes Visuais. In: FREITAS, Deisi S. *et al*. (Orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 13-31.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93- 126.

SILVA, Danielle Tudes Pereira; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 11, n. 23, p. 07-19, jan. 2019. Disponível em: Acesso em: 13 de junho de 2024

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Eds.). **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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.47- 62.

1. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq por meio de bolsa concedida à estudante Bruna Langa dos Santos. [↑](#footnote-ref-0)
2. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e orientadora desta pesquisa de Iniciação Científica. [↑](#footnote-ref-1)
3. A palavra *naïf* é uma palavra francesa que tem como significado algo que é "ingênuo ou inocente". Arte naïf é um termo usado para designar um tipo de arte popular e espontânea (Aidar, Laura. Arte naif. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-naif/. Acesso em: 02/09/2024). [↑](#footnote-ref-2)