

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO

Kacili Zuchinali

**ESTUDO DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS NO
ENSINO DO DESIGN GRÁFICO**

SÃO PAULO

2022

KACILI ZUCHINALI

ESTUDO DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DO DESIGN GRÁFICO

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, como requisito para obtenção do Certificado de Especialista.

SÃO PAULO, 2022

KACILI ZUCHINALI

ESTUDO DECOLONIAIS: PERSPECTIVAS E DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DO DESIGN GRÁFICO

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, como requisito para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Nakashato

Data da defesa: 24 de junho de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Guilherme Nakashato

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof^ª. Dr^ª. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Prof. Me. Renan Vieira Andrade

UAM - Universidade Anhembi Morumbi

Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti (Suplente)

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Ida Constantino Zuchinali, minha querida mãe, que em nossa convivência juntas até meus dezoito anos, sempre me encorajou a estudar e conquistar minha autonomia como mulher.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos docentes do curso de Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior – do Instituto Federal de São Paulo por nossos encontros, compromisso, respeito, seriedade e amor. Minhas considerações especiais às professoras, Amanda Marques, Alda Roberta Torres, Ligiane Raimundo Gomes, Marisa Garcia, ao professor Thomas Edson Filgueiras Filho e, em especial, à professora Adriana Tolentino Sousa, por trazer o feminismo negro para perto através de suas contribuições e reflexões, indicação de leituras e pelo cuidado na revisão dos textos. Registro aqui também o meu muito obrigado a todos os companheiros e companheiras de sala pelas discussões transformadoras, experiências compartilhadas, pelos conhecimentos que construímos juntos, dias de luta e que foram também terapia.

Ao meu querido orientador, Guilherme Nakashato, pela atenção, paciência e tempo de dedicação minuciosa na correção dos textos, contribuições para pensar os caminhos e descaminhos desta pesquisa.

Agradeço a meu amigo e irmão Caio, pela indicação dessa pós e pelo constante estímulo e contribuições na área da educação. À Nathalí, Adriana, Jean, Dalva pelo compartilhamento de experiências da vida e educação. À Brenda, minha afilhada, meus gatos, Folga e Feriado. Ao Vini, por segurar minhas marimbas neste processo. Ao parceiro de profissão no Ensino Técnico Renan pelas trocas sobre nossas experiências na sala de aula que acreditamos e queremos.

Às avós Chica, Geni, e meu avô Hélio.

*“Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Kawo Kabiecile Kawo
Okê arô okê”
(Yáyá Massembe)*

(Jose Carlos Capinam / Roberto Mendes)

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos uma análise sobre uma perspectiva da possibilidade de estudos decoloniais no Curso de Comunicação Visual do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, campus Senac Lapa Scipião, em que, por meio da exposição dos temas como colonialismo, colonialidade e decolonialidade, avançamos em uma discussão de uma possibilidade decolonial na educação, tratando sobre a posição da universidade e dos docentes em relação à temática decolonial. Através de uma pesquisa bibliográfica, análise documental, e ensaio, apresentaremos a discussão acerca da possibilidade de estudos decoloniais na formação profissional em comunicação visual.

PALAVRAS CHAVE : Educação; comunicação visual; estudos decoloniais

ABSTRACT

In this work we will present an analysis on a perspective of the possibility of decolonial studies in the Technical Course of Visual Communication of *SENAC - National Service of Commercial Learning*, campus - Senac Lapa Scipião. Where, through the exposition of the themes: colonialism, coloniality and decolonial thought, we advance in a discussion of a decolonial possibility in education, dealing with the position of the university and teachers in relation to the decolonial theme. Finally, we will present a discussion about the possibility of decolonial studies in technical training in visual communication.

KEYWORDS: Education; visual communication; decolonial studies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Currículo Do Curso Técnico em Comunicação Visual.

Figura 2: Q.P. T Assistente de Arte

Figura 3: Q.P. T Programação Visual e Design Editorial

Figura 4: Atividade cartão postal: Arthur Bispo

Figura 5: Atividade cartão postal: Arthur Bispo

Figura 6: Atividade capa de revista

Figura 7: Atividade cartão postal: Rubem Valentim

Figura 8: Atividade cartão postal: Rubem Valentim

Figura 9: Atividade cartão postal: Rubem Valentim

Figura 10: Material aula design gráfico e decolonialidade.

Figura 11: Material aula design gráfico e decolonialidade.

Figura 12: Material aula design gráfico e decolonialidade.

Figura 13: Material aula design gráfico e decolonialidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ESTUDOS E REAÇÕES DECOLONIAIS	15
1.1. Colonialismo e Colonialidade	15
1.2. Desdobramentos dos Estudos Decoloniais	21
2. COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO	26
2.1 A Colonialidade do ser e do saber	26
2.2. O papel da Universidade no estudo decolonial	30
2.3. A docência e o estudo decolonial	35
3. QUALIFICAÇÃO TÉCNICA DO DESIGN EDITORIAL E ASSISTENTE DE ARTE COMO UMA POSSIBILIDADE DECOLONIAL	39
3.1. Os estudos decoloniais e o curso de design	39
3.2. Design e desobediência na sala de aula	43
3.3 Curso técnico de comunicação visual	46
3.4. Eu decolonizo, tu decoloniza, nós decolonizamos	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui o trabalho intitulado *Estudos Decoloniais: Perspectivas e desdobramentos no ensino do design gráfico* a fim de trazer reflexões e apontamentos acerca das possibilidades de estudos decoloniais nesta área específica. Aqui iremos nos concentrar na experiência da autora como docente no curso *Técnico de Comunicação Visual do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, unidade Senac Lapa Scipião*, escolha que não nos impede de realizar uma reflexão e crítica voltada ao ensino superior deste mesmo curso pela minha experiência como aluna. Fiz o curso de design em Santa Catarina, na Universidade do Sul de Santa Catarina, e desde lá já tinha um certo incômodo principalmente com a disciplina de história do design, uma disciplina com um referencial teórico preponderantemente eurocêntrico.

Um elemento muito importante sobre o direcionamento desta pesquisa foi a possibilidade de fazer uma análise entre teoria e prática, dois pilares tão importantes de trabalharmos de maneira alinhada em sala de aula, e fora dela também.

O surgimento desta pesquisa é fruto de algumas experiências e vivências em sala de aula, a primeira delas atuando como professora em cursos de Comunicação Visual, especificamente na qualificação técnica de design editorial, em que uma atividade proposta foi o desenvolvimento de um projeto gráfico de revista, cuja elaboração do projeto foi definida com equipes compostas por até três pessoas que escolhessem um tema de interesse delas. Uma das equipes trouxe a proposta de trabalhar com uma revista de moda feita por e para pessoas negras, porque dois dos três integrantes eram pessoas negras e quiseram explorar a temática. Dentro de todas as etapas que compõem o processo, uma delas é criar um nome à revista, e a primeira opção que surgiu foi “Brown”, palavra em inglês que significa marrom. Diante dessa informação, levantei a sugestão para eles pensassem em algumas palavras que não fossem em inglês, mas de origem brasileira ou africana para compor a capa da revista. Essa observação causou um certo desconforto à equipe, que, ao me escutar, não encontrou sentido e criou-se um certo incômodo para ambas as partes.

A segunda experiência foi neste curso de pós-graduação do IFSP, em que a disciplina de Epistemologia da Ciência e do Ensino, ministrada em 2018/2 pela professora Adriana Tolentino Sousa, com grande parte do referencial teórico baseado na epistemologia do feminismo negro, teve como trabalho final a criação de um *paper*, em que eu relatei a experiência e algumas reflexões já mencionadas anteriormente. Através de um breve relato vivido em sala de aula e com algumas sugestões e direcionamentos da professora Adriana, este *paper* se desdobrou atualmente nesta pesquisa.

A partir dessas duas experiências e outras também consideradas importantes como docente, surgiu o seguinte questionamento: Enquanto docentes comprometidas com a pedagogia anticolonialista, crítica e feminista, como podemos provocar nossos estudantes para que desenvolvam uma consciência e um engajamento crítico durante os seus processos de aprendizagem?

É significativo dizer que, pela experiência de minha graduação e atuação profissional, a área do design gráfico apresenta um *status quo* muitas vezes distante da utilização da comunicação visual para divulgar imagens de cunho político-social, desconsiderando o seu uso como um potencial persuasivo capaz de atingir muitos olhares e culturas para causas socialmente engajadas.

Nesse sentido acreditamos na importância de levantar tal discussão a qual faremos neste trabalho que é organizado em três capítulos. O primeiro, dividido em dois subitens, trataremos dos temas “Colonialidade e colonialismo”, por meio do pensamento de autores como Boaventura de Souza Santos, Rafael Cardoso, Aníbal Quijano, Heloisa Buarque de Hollanda e Nelson Maldonado Torres, apontamos a questão da imposição colonial ao sul global como também a construção sujeito moderno colonizado em relação aos padrões europeus de dominação. Já no segundo subitem intitulado “Desdobramentos dos estudos decoloniais”, com o apoio de autores de temas que giram em torno da decolonialidade tais como Pablo Quintero, Walter Mignolo, Ramon Grosfoguel entre outros, não apenas a fim de estabelecer apontamentos sobre esse tema, mas também para indicar a necessidade de uma discussão sobre a decolonialidade não apenas na esfera dos estudos acadêmicos mas também como prática cotidiana.

Em sequência, no segundo capítulo trataremos do tema “Colonialidade e educação”, este é dividido em três subitens, sendo o primeiro intitulado “A Colonialidade do ser e do saber”. Aqui também nos utilizamos dos autores já citados para discutir a colonização dos saberes, seja ela a partir da hierarquização eurocêntrica do conhecimento, ou da própria apropriação dos saberes locais dos povos do sul global pelos europeus. No segundo subitem deste capítulo adentramos a uma das questões centrais deste trabalho, a educação profissionalizante: “O papel da universidade no estudo decolonial”, em que apresentamos breve levantamento da história da educação e do surgimento das universidades no Brasil. Esse levantamento é feito a partir de Dermeval Saviani e Otaiza Romanelli, em que pudemos perceber que a própria história da educação no Brasil se dá pelo viés do colonizador, as primeiras instituições que vieram a surgir no país por meio dos jesuítas, ou seja, implementadas pelo próprio colonizador. Assim sendo, após esse levantamento nos propusemos a também discutir neste subitem a estrutura arcaica do ensino nas universidades, assim como a hegemonia branca no acesso à mesma. Nesse sentido, através dessas discussões apontamos a importância da utilização desses espaços para a discussão decolonial. No terceiro subitem tratamos da questão do papel do docente na proposta de uma educação decolonial, em que apontamos os desafios e dificuldades dessa tarefa, porém baseados em Paulo Freire e bell hooks¹, apontamos possibilidades para a mesma.

No terceiro e último capítulo o qual também é dividido em três subitens, o primeiro intitulado “O estudo decolonial no curso de design”, primeiramente apresentamos a partir do pensamento de Ana Mae Barbosa e Anelise da Fonseca uma breve história acerca do ensino do design a fim de refletirmos a respeito de sua formação colonial. No segundo subitem com o título de “Design e desobediência na sala de aula”, buscamos através de bell hooks e Paulo Freire apontar uma crítica ao modo como vem sendo desenvolvido o trabalho na sala de aula. Assim, apresentamos a grade curricular do curso técnico de comunicação

¹ bell hooks (1952-2021) foi uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Batizada com o nome de Gloria Jean Watkins, nasceu em Hopkinsville, ao sul dos EUA, em 25 de setembro de 1952. Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir uma de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas.

visual do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, campus Senac Lapa Scipião, a fim de identificar certo viés tecnicista, e como isso pode interferir na formação do sujeito. No último subitem deste capítulo apresentamos uma proposta de se pensar uma possibilidade decolonial dentro desse contexto em que estamos inseridos por meio de escolhas das atividades que vamos estruturar o trabalho docente. Recorremos a Giorgio Agamben e bell hooks para pensar como isso pode ser feito na contemporaneidade.

Por fim, este trabalho tem a intenção de provocar uma reflexão e apontar possibilidades para propostas educacionais que contribua para um sociedade mais justa, acreditando que os estudos decoloniais podem ser uma poderosa ferramenta, e foi a partir do foco no Curso Técnico de Comunicação Visual do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, campus Senac Lapa Scipião, que nos propusemos a apresentar tal análise.

1. ESTUDOS E REAÇÕES DECOLONIAIS

1.1. Colonialismo e Colonialidade

A discussão sobre decolonialidade pode ser considerada não só urgente, mas de fundamental importância para o mundo globalizado, sobretudo, no que concerne ao seu desenvolvimento nos países denominados periféricos (Cardoso, 2018) ou, para seguir a conceituação de Boaventura de Sousa Santos (2018), nos países do Sul. Quando observamos, em retrospecto, o processo de colonização das Américas, este foi um empreendimento que se justificou pela rotulação dos povos originários do Sul global como inferiores. Além disso, esse regime contribuiu para criar uma divisão artificial entre o que seriam as metrópoles, consideradas centros da civilidade para os quais justificava-se todo o tipo de exploração da outra parte do mundo que, diante dessa dinâmica, tornava-se subalterna. A violência econômica e epistemológica praticada e naturalizada por séculos deixou consequências que são facilmente percebidas nas nossas estruturas econômicas e sociais que, até o presente, continuam amplamente colonizadas. Na história do design a narrativa não foge da estrutura colonial, e para tentar romper com essa prática hegemônica, um ponto de partida importante pode ser refletir sobre a prática do design mais aproximada de uma população local, uma região específica, periférica e que, muito provavelmente não será representada em seus padrões europeus e ocidentais em suas necessidades. Conforme Cardoso (2008) ressalta, Victor Papanek, nos anos 1970, já tinha proposto uma concepção de design voltada aos problemas básicos, que combatia o consumismo desenfreado e a espoliação ecológica. Em sua proposta, o aspecto central era que os designers voltassem sua atenção para a solução de problemas sociais.

Nesse sentido, os estudos decoloniais podem contribuir com os desafios desse setor, principalmente para trilhar um caminho possível para se desvencilhar de práticas hegemônicas que pouco, ou nada, refletem a rica diversidade existente na América Latina. Revisitar a nossa história e a história do Design é necessário, já que se concordarmos com Rafael Cardoso, “ao redescobriremos o passado, não resta dúvida que estamos também a reinventar o presente.” (CARDOSO, 2008, p.17). A dimensão utópica dessa proposição nos guiará em

nossas reflexões e, decerto, é imprescindível para que possamos pôr em discussão a força impositiva daquilo que Sousa Santos (2018) denomina de dominação moderna que, por meio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, logrou articular um modo de vida ancorado na dinâmica de exclusões abissais, incontornáveis, mas que para manter a globalização funcionando, não pode reconhecer-se como tais.

O termo decolonialidade ganha relevo no final dos anos 1990, na América Latina, por meio da articulação de teorias de pensadores identificados ao grupo modernidade/colonialidade - M/C (ESCOBAR, 2003), cuja herança espiritual mescla referências diversas, que vão da teoria crítica europeia à teoria feminista chicana, dos estudos subalternos à teologia da libertação, dos estudos pós-coloniais à filosofia africana, entre outras. O M/C identifica-se a um coletivo formado por intelectuais situados em diversas universidades², com a proposta de realizar um movimento epistemológico necessário à renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI.

Posto isso, neste primeiro capítulo tratamos as origens do pensamento decolonial, no entanto consideramos necessária uma reflexão acerca do próprio pensamento colonial, onde trabalhamos a discussão a partir dos conceitos de colonialismo e colonialidade. Entendemos como início da colonização o processo de dominação territorial, social e cultural ocorrida durante os séculos XV e XVI. No fim do século XV e início do século XVI o continente europeu dá início ao período no qual é considerado pela historicidade ocidental como expansão marítima e grandes navegações. Alguns estados ainda configurados como reinos deste continente iniciam as navegações nos oceanos Atlântico e Índico, o que possibilita a dominação de novas terras como as que foram denominadas América, por exemplo.

O que houve no continente americano entre esses séculos foi fundamental para constituição de uma nova estrutura de poder em uma dimensão mundial, pois mesmo que, na história da humanidade já houvéssemos nos deparado com

² Universidade Federal de San Marcos, Peru; Universidade Nacional Autónoma de México; Duke University, EUA; Yale University, EUA; Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia; University of California, Berkley, EUA; Universidad Central de Venezuela; UNiversity of North Carolina, EUA; University of New York, EUA; Universidad Andina Simón Bolívar, Equador; Universidade de Coimbra, Portugal; Universidade Nacional de Salta, Argentina.

muitos processos de dominação entre povos, é a partir do processo colonizador que a sociedade ocidental constituiu o capitalismo moderno e eurocêntrico.

Segundo Aníbal Quijano,

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocêntrico como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p.117.)

Nesse sentido, a colonização em todas as suas formas de controle social, desenvolve sobretudo o controle da exploração do trabalho, apropriando-se de corpos e desapropriando estes mesmos corpos de seu lugar de origem. A exploração do trabalho agora apresenta uma nova estrutura de poder, uma estrutura global e eurocêntrica, ferramenta fundamental para a construção do capitalismo em uma dimensão global. Não se tratava apenas de instalar o capitalismo que já existia na Europa, ou até mesmo de uma herança histórica acerca da exploração do trabalho, mas sim uma nova estrutura social instaurada, pois essa exploração concedia ao continente europeu uma privilegiada posição de controle de matéria prima, de mão de obra e de metais preciosos no momento de intensa monetarização do comércio mundial, ou seja, a Europa estava à frente do controle do mercado mundial.

Segundo Aníbal Quijano:

A progressiva monetarização do mercado mundial que os metais preciosos da América estimulavam e permitiam, bem como o controle de tão abundantes recursos, possibilitou aos brancos o controle da vasta rede pré-existente de intercâmbio que incluía sobretudo China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo. Isso também permitiu-lhes concentrar o controle do capital comercial, do trabalho e dos recursos de produção no conjunto do mercado mundial. E tudo isso, foi, posteriormente, reforçado e consolidado através da expansão e da dominação colonial branca sobre as diversas populações mundiais. (QUIJANO, 2005, p.119)

Contudo, a dominação de terras e exploração de recursos e trabalho não é o único ingrediente imprescindível para o desenvolvimento dessa nova estrutura

de poder político, econômico e social que constitui o capitalismo moderno. Pois, não somente terras e recursos são retirados, mas também culturas, modos de vida, mentes, formas de pensamentos e corpos não são isentos da exploração feita pelo trabalho, de maneira que ainda são mantidos em um *status* inferior ao da maioria do proletariado metropolitano. O colonialismo e a colonialidade imprimem, de um lado, o mundo que é visível, civilizado e constituído pelo conhecimento, pela ciência, filosofia e teologia. Do outro lado o mundo invisível, composto pelos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas e ancestrais.

Nas bases do pensamento ocidental constituímos uma noção de sujeito apartada do ambiente, quando falamos em dominação de terras, não se trata apenas da apropriação de uma porção geológica de terra, estamos tratando sobretudo, de um povo, de um lugar, de sujeitos constituídos em confluência com o ambiente, a exemplo disso temos os povos ameríndios, povos originários do continente americano, que para além de suas terras invadidas, também foram invadidas sua crenças, sua linguagem, seu modo de se relacionar, de se alimentar, de agir, enfim, sua cultura. Como consequência, o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educandos sob sua hegemonia (BOAVENTURA, 2020), ou seja, os povos do sul global são forçados a partir dessa perspectiva eurocêntrica.

Para além de um processo de “colonialismo”, ou seja, de uma dominação de um povo ou nação sobre outro, pretendemos tratar neste trabalho sobretudo de um processo de “colonialidade”, na qual se refere a colonização das subjetividades dos povos habitantes e originários desses espaços.

Segundo Heloísa Buarque de Hollanda,

Enquanto o “colonialismo” denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a “colonialidade” se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de dominação colonial, mas envolve também as formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade de viés racial. (HOLLANDA, 2020).

A colonização das subjetividades acontece sobretudo a partir da noção de raça que também é elaborada no decorrer do processo colonizador, não que anteriormente não fossem relevantes as diferenças entres povos, porém com a

colonização fundamenta-se a noção moderna de raça, e nesse momento surge o “índio”, “o preto”, “o mestiço” e o “branco”, em que para além da ideia do “estrangeiro”, aquele que não pertence ao lugar, essa nova codificação social cria uma estrutura de dominação não apenas do sujeito não pertencente de um lugar geográfico, mas de um sujeito não pertencente a modo de existir, corporal e socialmente.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p.117.)

Essa nova estrutura social a partir das raças se perpetua através da contemporaneidade que nos dias atuais as questões raciais, como diversas outras herdadas da colonialidade necessitam ser pautadas diariamente nas relações de todas as esferas da vida do sujeito moderno.

Embora acima fora tratado apenas da noção de raça, a colonialidade também se apresenta em outras relações de poder entre as subjetividades, como por exemplo na questão de gênero, pois o sistema colonial moderno, quando partimos da historiografia tradicional, onde as grandes navegações marcam o início do que chamamos de modernidade. Na implementação de um sistema de dominação hierárquica em relação aos povos do sul global e do continente africano, são estabelecidos também valores da hierarquia dominante em relação às subjetividades dominadas, ou seja, as noções dos papéis de “homem” e “mulher” também foram impostas a partir dos códigos europeus.

Porém, para além da discussão dos códigos de comportamento impostos pela colonização, se pensarmos no próprio desenvolvimento do movimento feminista, perceberemos que o mesmo está dividido em três ondas, em que todas tem sua origem a partir de uma vivência de mulheres estadunidenses ou europeias. Barbara Tancetti e Jéssica Harumi Esteves em seu texto : *O racismo*

como complexo cultural brasileiro: uma revisão a partir do feminismo decolonial (2020), nos apresentam um breve resumo:

(...) A história do feminismo, contada brevemente, pode ser dividida em quatro principais blocos: o *feminismo pré-moderno*, com as primeiras manifestações de críticas feministas; o *feminismo moderno* ou *primeira onda feminista* com o movimento de mulheres da Revolução Francesa que ressurgiu, posteriormente, com a grande força dos movimentos sociais do século XIX, nomeado de *segunda onda*, aparecendo pela primeira vez como movimento social de âmbito internacional, com destaque do movimento sufragista nos Estados Unidos; o *feminismo contemporâneo* ou *terceira onda*, que ressurgiu após a Segunda Guerra Mundial, com a obra *O Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir e a constatação de que "ninguém nasce mulher, torna-se", além da polêmica Betty Friedan, questionando o mito da heroína doméstica em *A Mística Feminina* (1963). Esse amplo período abarca também o movimento dos anos 1960 e 1970, com o *Feminismo Radical* nos Estados Unidos da América (EUA) que revolucionou a teoria política, dando à luz ao slogan "o pessoal é político", e a partir de seu declínio, dando espaço para as múltiplas tendências que nasceram no final dos anos 80, tornando-se, assim, *feminismos* e não mais *feminismo*. (TANCETTI; ESTEVES, 2020.)

Ou seja, um movimento feminista que seja contruído apenas a partir da construção subjetividade de mulheres brancas em um contexto europeu, não abarca as necessidades de outras subjetividade feminas, então pensar o feminismo a partir da decolonialidade requer pensar um feminismo decolonial.

Segundo Heloísa Buarque de Hollanda;

O feminismo decolonial, privilegiando a contestação à colonialidade do saber, também aponta caminhos de avanço político agora na chave latinoamericana. Propõe uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas, o que inclui o fim da divisão entre teoria e ativismo, característica de nossos feminismos desde sempre. Se nas décadas de 1960- 1990 o feminismo branco norte-americano e europeu foi incorporado com facilidade no feminismo latino-americano e brasileiro, hoje essa aceitação acrítica traz problemas. A consciência da violência e opressão dos processos colonizadores faz surgir um campo de reflexão com o qual o feminismo passa a dialogar.(HOLLANDA, 2020.)

Ainda, o colonialismo está mais associado ao período de invasão e controle político que pode ser feito de outro espaço geográfico, e a colonialidade relaciona-se com a fase em que a colônia, torna-se ex-colônia, pois já tem sua própria estrutura política, mas ainda sofre as consequências da época em que foi praticada a colonização através da exploração de suas terras, riquezas naturais e de seus povos originários. De acordo com Nelson Maldonado Torres,

(...) assim como colonialismo, a colonialidade traz consigo para além da expropriação de terras e recursos, que acontece não somente através de apropriação estrangeira, mas também por via de mecanismos do

mercado e dos Estados-nações modernos. Isso leva a uma situação de ex-colônias, em que os sujeitos nativos estão despossuídos. Não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e autocolonização. Os corpos são também explorados pelo trabalho de maneira que os mantêm em um status inferior ao da maioria do proletariado metropolitano. (TORRES, 2019, p.41).

A colonialidade deslegitima o que não está dentro dos padrões eurocêntricos e ocidentais de civilização. Despreza e julga como inferior o que considera ser o “outro”, inclusive o outro lado do mundo, como sendo invisível, composto pelos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses e indígenas. O colonialismo como fenômeno histórico precede e origina a colonialidade enquanto matriz de poder, mas a colonialidade sobrevive ao colonialismo.

1.2 Desdobramentos dos Estudos Decoloniais

Como no primeiro subitem deste capítulo trabalhamos uma reflexão sobre colonialidade, agora neste momento trabalharemos a questão do pensamento decolonial para isso é importante compartilhar alguns pontos específicos que compõem o seu arcabouço teórico. A teoria decolonial é uma linha de estudos e pensamentos que tem na sua estrutura a inversão crítica da narrativa que nos foi apresentada nas tradicionais aulas de história do Brasil. Através dessa inversão, contra-hegemônica, reconta-se os fatos datados a partir de 1492, ano em que iniciam as expansões marítimas europeias e suas invasões aos continentes do sul global. Uma época marcada pelo início da globalização, do capitalismo e do que será concebido como conceito de modernidade e civilidade. O pensamento decolonial surge da urgência e necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pelo sistema colonial, pela colonialidade/modernidade³. Povos que constituem a população originária dos latino-americanos e os sequestrados da África para as Américas.

³ O Grupo de estudos decoloniais usa a palavra modernidade sempre associada à colonialidade porque este termo faz referência às ações de exploração, expropriação, dominação, violência e estupro decorrentes do colonialismo do período histórico moderno.

Os pontos específicos anteriormente mencionados são compostos por um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade, sendo eles:

1.O início das origens da modernidade que acontece através da invasão da América e o controle do Atlântico pela Europa através das expansões marítimas, entre o final do século 15 e o início do 16; 2. Simultaneamente acontece a estruturação do capitalismo através da acumulação e exploração; 3. O entendimento da modernidade como fenômeno universal composto por relações desiguais de poder; 4. Essas relações desiguais de poder entre a Europa e seus outros caracterizam a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6. A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a única forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade. (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019, p.5).

O termo “decolonialidade” surge no final dos anos 1990, através do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), um coletivo formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, com a proposta de realizar um movimento epistemológico necessário à renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI.

Os estudos decoloniais são liderados por Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Catherine Walsh e surgiram nos Estados Unidos e nos países latino-americanos de língua espanhola, simultaneamente. Esses autores escrevem alternadamente em castelhano e em inglês e suas referências são textos principalmente dessas mesmas línguas. Nos livros didáticos das escolas tradicionais, o que foi apresentado aos alunos e alunas como nossa história, foi forjada e narrada por uma perspectiva eurocêntrica, ocidental, a partir do norte global e pelos olhos do colonizador. Tudo isso ilustrado com imagens e textos que contribuíram muito para a sedimentação de um imaginário racista que como consequência é o racismo estrutural presente em nossa sociedade até os dias de hoje.

Outro movimento que é influenciado pela teoria decolonial, já citado, o feminismo decolonial, tem contribuído com riquíssimas críticas a este pensamento potente e consegue trazer mais possibilidades de pensar os viveres através das estruturas de raça, classe e gênero, pensando que todas essas categorias a partir do processo de colonização, são reconfiguradas a partir da estrutura europeia,

por exemplo pouco sabemos das estruturas de gênero dos povos originários da América, no livro *Pensamento feminista: perspectivas decoloniais*, com organização de Heloisa Buarque de Hollanda encontramos uma afirmativa que diz que nas escolas, aprendemos que o Brasil foi descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral. Tal afirmativa, que pode ser considerada um símbolo bastante importante da nossa colonização, nos mostra como a construção do pensamento acerca do que este lugar ao qual foi chamado de Brasil, é considerado somente a partir da chegada dos portugueses e isso se apresenta em várias esferas do conhecimento.

Portanto, isso significa que as pessoas inseridas no sul global se descrevem a partir do olhar do colonizador e essa é a marca da nossa heteronomia. O que hoje se chama “Brasil” foi construído em cima da memória de povos originários que aqui habitavam, nas quais que sequer foram consideradas na ocupação do território. Na América existiam diversos povos, de diversas matrizes linguísticas, ou seja de diferentes codificações de mundo e modo de vida, apesar de detentores de distintos hábitos e línguas, todos foram reduzidos a um só nome, “Índios”- assim são chamados porque os navegadores europeus supostamente chegaram à América por acaso, desviados do caminho para a Índia (CASTRO, 2020, p.141). Essa abordagem visa repensar os territórios colonizados a partir de saberes tradicionais e vernaculares desenvolvidos pela própria população desses locais. Nesse contexto, a decolonialidade questiona a base que ancora os pensamentos e os saberes estruturais que compõem toda a rede científica, cultural e política dos territórios mundiais marginalizados. É nesse mesmo contexto que se inaugura o conceito de modernidade e que acaba retroalimentando o conceito de colonialidade.

Em 2020, a *Revista Cult*, apresenta um dossiê chamado “O que é *feminismo decolonial*?” é colocada a questão de “como o projeto europeu de colonização das Américas estava calcado na teoria pseudocientífica da raça como desculpa para a expropriação capitalista da mão de obra escrava e para o acúmulo de capital globalizado” (CASTRO, 2020), ou seja, o período é conhecido como modernidade/colonialidade, teve consequências até hoje consideradas desastrosas às sociedades latino-americanas, pois desde sempre operou a serviço de reproduzir e manter a desigualdade social.

Se pensamos que a noção de raça, se fundamenta como base estrutural da sociedade, uma das heranças que foram impostas nesse período é o racismo, pela perspectiva decolonial, é considerado como o princípio organizador ou a lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade, ou seja, o racismo não trata nos dias de hoje apenas como um sentimento individual do sujeito, mas sim como alicerce da construção da sociedade moderna assim como aponta muito bem por Ramón Grosfoguel.

Segundo Grosfoguel:

O racismo é um princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados etc., abaixo da linha do humano). (GROSFOGUEL, 2019, p.59)

Como já dito, racismo foi uma invenção do mundo moderno capitalista, produzido a partir da expansão europeia desde 1492. O período da escravização das pessoas pretas, oriundas do continente africano e seus descendentes se manteve por quase 400 anos após a invasão portuguesa. Essa lógica vem sendo reconfigurada até hoje nas relações de trabalho, nos acessos à saúde, educação, na representatividade na política, nos centros acadêmicos e afins. Pois a perspectiva eurocêntrica capitalista/moderna é muito potente na construção do sujeito moderno, as lutas são travadas a nível da construção mental do indivíduo e do imaginário social é preciso reformularmos nossas bases do conhecimento a partir também das noções de mundo e processos de desenvolvimento de povos não europeus.

Citando novamente o Dossiê, Susana de Castro nos apresenta muito bem essa reflexão em que:

(...) além de raça, o conceito “moderno-colonial” de gênero – no sentido de aquilo que qualifica e identifica a diferença sexual – também teria sido introduzido nos países latino-americanos como forma de dominar e controlar o trabalho e os corpos. Homens e mulheres não europeus, indígenas e africanos, eram considerados “diferentes” – leia-se inferiores –, porque não seguiam as mesmas regras de socialização e convivência das sociedades coloniais. Além disso, não eram cristãos. Assim, foi-se construindo a narrativa segundo a qual os povos não europeus, isto é, no caso latino-americano, os povos originários e os africanos da diáspora, viviam como selvagens, próximos à animalidade, e que por isso a cultura

e a religião europeias deveriam salvá-los, humanizando-os. (CASTRO, 2020.)

Posto isso, é importante pontuar a decolonialidade que surge através das lutas e dos movimentos sociais organizados pelos países do Sul Global, para pensar uma prática autônoma, em uma outra ordem mundial, que possa ser pautada através da criação de um mundo onde muitos mundos possam existir. Essa abordagem visa repensar os territórios colonizados a partir de saberes tradicionais e vernaculares desenvolvidos pelas próprias populações desses locais.

Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado Torres, que fizeram parte do grupo Modernidade/Colonialidade e Joaze Bernardino Costa, descrevem sobre a importância do projeto decolonial e principalmente chamam a atenção às vantagens desse projeto acadêmico-político da decolonialidade. A capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, de elucidar historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber pode nos ajudar a pensar em práticas e estratégias para transformar a realidade.

Em suas palavras:

Ao contrário desse conhecimento desincorporado sem localização geopolítica, o projeto decolonial assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento como estratégia para desarmar essa “bomba cultural” a qual nos fala Wa Thiong’o. Invertendo a constatação de Maldonado-Torres trata-se aqui de afirmar uma existência como ato de qualificação epistêmica. (COSTA; TORRES; GROSGOQUEL, 2018, p.4)

Nesse sentido, sobretudo ao risco envolvido relacionado à tradição acadêmica brasileira de tornar o projeto decolonial em apenas um projeto universitário que invisibiliza o *locus* de enunciação da pauta antirracista, ao deixar de lado sua dimensão política, ou seja, seu enraizamento nas lutas políticas de resistência e reexistência das populações afrodiaspóricas e africanas, indígenas e terceiro-mundistas. Outro ponto de atenção importante trazido pelos autores é quando diversos acadêmicos brasileiros começam a utilizar o título decolonialidade nos seus trabalhos acadêmicos, mas não citam nenhum autor ou autora negra ou indígena. O que faz o projeto se tornar mais uma onda, moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade.

2. COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

2.1 A Colonialidade do ser e do saber

A colonialidade, como desenvolvida no capítulo anterior, se apresenta como estrutura social de poder de um povo em relação a outro, nas bases dessa estrutura está a constituição do ser, ou seja daquilo que o sujeito é, ou se torna. A colonialidade além da dominação de terras, estabelece uma posição de poder sobre o indivíduo se está correto ou não na sua construção cultural e até fenotípica. No texto “Uma breve história dos estudos decoloniais”, (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019), os autores destacam Aníbal Quijano como um dos teóricos mais referenciados sobre o conceito de colonialidade do poder que se desdobra através de outras autorias como colonialidade do ser, do saber, de gênero e da natureza. A principal consequência é o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e um novo modelo de conflito. Nesse cenário histórico geral, a colonialidade do poder configura-se a partir da organização de um desmedido sistema de dominação cultural que controla a produção e a reprodução de subjetividades sob o amparo do eurocentrismo e da racionalidade moderna, que hierarquiza a população mundial.

Nesse sentido, neste capítulo apresentaremos uma reflexão acerca da imposição colonial acerca do ser e do saber, ou seja, como através do saber a colonialidade violenta o sujeito que não é composto de um cultura eurocentrada.

A colonialidade do ser, proposta por Maldonado-Torres, entende a modernidade como uma conquista permanente na qual o constructo “raça” vem justificar o processo de dominação sobre povos , que permite o avassalamento total da humanidade do outro. O autor aponta a relação entre a colonialidade do saber e do ser, sustentando que é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro, ou seja quais saberes são importantes e quais não são. (QUINTERO, FIGUEIRA, ELIZALDE, 2019, p.7).

A colonialidade do saber pode ser entendida como todo o sequestro de conhecimento que aconteceu durante o período de colonização, e de seu

apagamento. Ao passo em que europeus encontram e dominam o sul global, violentam o conhecimento dos povos existentes neste espaço, como por introduzindo um processo civilizatório aos povos considerados não pertencentes à construção cultural dominante. Segundo Boaventura e Menezes;

O mundo é um complexo mosaico multicultural. Todavia, ao longo da modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico, como se o mundo fosse monocultural, que descontextualizou o conhecimento e impediu a emergência de outras formas de saber não redutíveis a esse paradigma. Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SOUZA; P.183, 2009)

Nesse sentido o conceito de “epistemicídio” apresentado acima trata-se de um fenômeno consequente da colonização dos saberes de povos originários do sul global, que através do racionalismo moderno passa a considerar como reconhecível e verdadeiro apenas o que era produzido epistemologicamente pelos países do norte global, criando assim uma hegemonia cultural européia.

Diante disso, quando pensamos nos desdobramentos da colonização sobre o sul global, no processo violento de dominação dos povos ameríndios pertencentes a este território e dos povos africanos que são obrigados a atravessar um oceano para compor essa história, estamos tratando de um estrutura de poder que se arrasta por séculos através da dominação e apropriação de saberes.

Quando colocada a questão da colonização dos saberes entendemos a importância de apontar suas violências e sua capacidade de dominação, porém é importante também compreender a decolonialidade não como uma identificação étnica, nacional ou religiosa, mas como um projeto político, e como tal, povos indígenas podem vivenciá-la de modo diverso de outras comunidades não indígenas (sejam elas imigrantes, muçulmanas, membros da comunidade LGBTQIA+, queers de cor transnacionais, mulheres do Terceiro Mundo, latinas e latinos, povos indígenas dos Montes Urais ou africanos negros da África do Sul) e ao mesmo é possível vivenciá-la diferentemente entre si (MIGNOLO, 2020). O que Mignolo nos aponta, é que não é possível criar um projeto comum global

entres os povos atingidos pela colonização, pois pensar uma solução global como algum modo de solução pode ser novamente esbarrar no erro da colonização, que tem seus preceitos à dominação e imposição de saberes de uma cultura considerada dominante, que os povos devem caminhar em busca do ponto de maior evolução da espécie que o homem branco europeu, atravessando inúmeros processos de dominação neste percurso. Além do que, a colonização não se trata apenas de um processo de superioridade cultural, trata-se também de um projeto político e sobretudo econômico o qual favorece demasiadamente o colonizador e, assim sendo, romper com este processo depende de uma de uma promoção local, onde os diversos povos nos quais tiveram suas existências atravessadas pela colonização, possam vivenciar processos a partir de cada saber local.

Mignolo também aponta a importância de se ter um entendimento da confiabilidade de diversos projetos em todo o mundo que não são iniciados pelo Estado, corporações, bancos ou por indicados ao prêmio Nobel, mas pelas próprias pessoas. Pessoas se organizando em todo o mundo para desvincular-se das ficções de modernidade e da lógica da colonialidade encontram o vocabulário e as narrativas que lhe proporcionam afirmação: eles estão se desvinculando da modernidade/colonialidade para revincular-se às suas próprias memórias e legados, e desse modo reafirmando modos de existência que os satisfazem. Esses modos de existência não podem ser pensados como uni-globais, uniformes, homogêneos. Todas essas demandas são asserções imperiais modernas: a uniformidade segundo projetos globais com a intenção de homogeneizar o planeta. Isso acabou. A decolonialidade não é um projeto global novo, nem melhor, que superará os anteriores. (MIGNOLO, 2020).

Essa corrida para o novo e melhor é também uma herança colonial da modernidade, a decolonialidade não pode se tratar de um projeto de superação da colonização, baseada nos preceitos da sociedade moderna, mas sim uma possibilidade para existências de povos, que resistem há séculos.

O processo de colonialidade decaiu a partir do surgimento de respostas decoloniais, isto é, respostas das pessoas que não se contentavam com que lhes dissessem o que fazer e quem eram eles próprios. Hoje a decolonialidade está

em toda parte, é um conector entre centenas, talvez milhares de respostas organizadas que se desvinculam da modernidade e da civilização ocidental e se revinculam aos legados que as pessoas querem preservar, tendo em vista os modos afirmativos de existência que elas querem viver.(MIGNOLO, 2020).

Nesse sentido, é importante entendermos que a decolonialidade não surge através da dominação, mas sim da resistência de povos insurgentes, que mesmo com todas as condições nas quais foram submetidos, mantiveram sua resistência cultural.

Assim sendo, a decolonialidade pode ser considerada como um novo horizonte político, de acordo com Grosfoguel , ela não precisa ser um projeto de esquerda que cumpra todas as promessas e os valores da modernidade, pois lutar por um sistema social que pretenda realizar as promessas da modernidade, vai continuar a produzir um mundo moderno/ocidental (2019, p.65). A decolonialidade vai tratar da produção de um projeto anti sistêmico que transcende os valores e as promessas da modernidade como um projeto civilizatório e da construção de um horizonte civilizatório distinto, como novos valores e novas relações, horizontais e sem hierarquias de poder, o que não implica em desorganização, mas em outro jeito de organização, pela perspectiva do coletivo.

São muitos os atravessamentos da perspectiva decolonial, por exemplo, um deles é sobre a extrema relevância social em todas as áreas de atuação da nossa sociedade. O que temos visto hoje é resultado da nossa falta de memória histórica, de narrativas equivocadas, sempre pela perspectiva do homem branco, europeu e que impõe às outras comunidades e povos seus modos de viver, pensar e produzir conhecimento. Ficamos relegados à submissão, falta de autonomia, ignorância política. Fato que nos coloca hoje nesse cenário com a eleição à presidência em 2018 de uma figura autoritária e com um projeto nacional de governo genocida, que escancara cada vez as desigualdades sociais no Brasil, principalmente na pandemia da crise do Coronavírus desde 2019. O que temos visto e presenciado pode ser bem explicitado por Grosfoguel :

O desemprego, os trabalhos precários, a redução de salários, a perda de moradia de milhares de famílias desde 2008 e a queda na qualidade dos serviços, estatais com os projetos neoliberais

produziram a situação desesperadora em que vivem os brancos metropolitanos hoje. É em momentos como esses que aparecem os líderes carismáticos de extrema direita prometendo restabelecer os privilégios imperiais da brancura e trazer de volta os “velhos bons tempos”. (GROSFOGUEL, 2019, p.71)

Portanto, diante da escassez e esgotamento dos discursos e paradigmas eurocêntricos da esquerda ocidentalizada e de sua capacidade de gerar alternativas políticas voltadas ao futuro, a situação atual traz um momento de oportunidade para os movimentos decoloniais. Porém, para isso acontecer na prática, é preciso observar e dialogar sobre estratégias políticas decoloniais adaptadas a cada lugar, como pensaríamos a decolonialidade ao falar um pouco do Brasil? Uma pergunta que ainda não tem resposta, mas que é importante ser trazida e pensada para que novas atuações e protagonismos, seja pensada no papel das universidades, da docência e da formação de uma sociedade crítica. Pensar também sobre o potencial de construção da diversidade epistemológica, sobre um diálogo mais horizontal entre as teorias e ações.

2.2. O papel da Universidade no estudo decolonial

Neste momento de nosso trabalho gostaríamos de propor uma reflexão acerca do papel da Universidade no estudo decolonial, pois é preciso pensar que a discussão acerca da educação no Brasil está no âmbito da instituição, é importante lembrarmos que as instituições no Brasil se tratam também de uma herança colonial.

As primeiras instituições escolares surgem aqui no Brasil por meio do jesuítas, os quais vieram da Europa com a ‘missão’ de civilizar os povos originários do sul global, esse dado se torna muito importante para termos clareza de o que entendemos e discutimos por educação trata-se também de um herança colonial. Dermeval Saviani em seu artigo *“História da educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário”* (2008) nos mostra como o processo educacional desde seu início está posta a uma restrito da população. Segundo Saviani;

Cabe observar que, ao longo de quase quatro séculos, abarcando, portanto, os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Foi somente a

partir da década de 1930 que se deu um crescimento acelerado, emergindo, nos dois últimos períodos, a escola de massa.(SAVIANI. p.149, 2008.)

Nesse sentido, para além do fato da educação no Brasil surgir institucionalmente a partir do processo colonizador, ela também funciona para atender uma parcela restrita da população, que advém do colonizador, considerando que no final do século XVIII houve a saída dos jesuítas do Brasil e as instituições criadas pelos mesmos atendiam apenas um pequeno grupo, do qual eram excluídos escravizados, mulheres, negros livres e indígenas. Após isso, mesmo com a criação dos grupos escolares a educação não foi de fato democratizada e continuou restrita a uma pequena parcela da população.

Posto isso, podemos aqui dar sequência a discussão no que se trata das universidades, é importante retomarmos a história da educação no Brasil no âmbito da instituição, pois é nesse lugar em que se encontra também a Universidade.

O Ensino Superior surge no Brasil no tempo em que a família real portuguesa refugiou-se no país, a partir de 1808. Neste período houve um grande investimento em arte e educação nas novas terras pertencentes a Portugal, pois a família real havia vindo ao Brasil para escapar do contexto político europeu que a ameaçava. Então o desafio era transformar o Brasil em sede do reino português e por isso um grande investimento nestas duas áreas, e dentro dos padrões europeus.

No entanto, mesmo que o primeiro curso superior tenha surgido no início do século XIX, a primeira Universidade vai surgir por meio do governo federal apenas em meados do século XX, após a Proclamação da República, com a Universidade do Rio de Janeiro. Otaiza Romanelli em seu livro "*História da Educação no Brasil*" (1978) nos aponta esses dados:

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto nº14.343, de 7 de

setembro de 1920, durante o Governo Epiácio Pessoa. Não passou, porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual nº 1284. Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Todavia, o Governo Federal através do Decreto-lei apenas em cidades de 10.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia, de funcionar, segundo o testemunho de Ernani Cartaxo, durante todo o período que vai de 15 de março de 1923, quando foram abertos seus cursos, até sua oficialização pelo Governo Federal. Em 1927, surgia, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, a Universidade de Minas Gerais. Também não passou da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina. (ROMANELLI, p.132, 1986.)

Para além dos dados que nos auxiliam acerca do entendimento da história da educação no Brasil que é fundamental para uma discussão a respeito do papel da Universidade para o estudo decolonial, também podemos perceber no trecho extraído de Romanelli são os direcionamentos dos cursos superiores que compunham a grade das primeiras universidades brasileiras, cursos nos quais até os dias de hoje atendem em sua maioria a elite brasileira e nesse momento do surgimento das universidades estava totalmente a serviço da mesma.

A questão da colonialidade nas universidades não está restrita apenas ao método, conteúdo ou à estrutura, esta questão se apresenta anteriormente, no acesso: sabemos que podemos também atribuir à estrutura social da sociedade em que vivemos, na qual tem a desigualdade como um de seus pilares, como parte da herança da colonização.

Ou seja, a partir desses apontamentos podemos aqui refletir o quanto a universidade como estrutura se trata também de uma herança colonial. Romanelli nos apresenta, a partir do decreto federal de 1931, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, em que podemos perceber para quais fins são criadas essas instituições de ensino.

O decreto nº19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o regime universitário no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras, fixou os fins do ensino universitário da seguinte forma: "Art.1º -- O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre

os professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”. (ROMANELLI, p.133, 1986.)

A partir desse decreto de 1931 podemos refletir a respeito da estruturação da universidade no Brasil, a própria intenção de “elevação” da cultura demonstra a herança colonial, pois estamos a nossa construção cultural enquanto nação, nossa própria independência se baseia na cultura europeia, nos tornamos independentes de Portugal através de um processo burocrático protagonizado por um regente português, e a partir disso a construção cultural através da hegemonia europeia, inclusive por uma questão factual: a independência ocorre em 1822 e a abolição da escravidão apenas no ano de 1888, ou seja, enquanto nação, o país é construído sobre a mão de obra escravizada e no modelo da monarquia, mesmo que as culturas negras e indígenas sejam parte constituinte da cultura brasileira (e esse ser o principal motivo de estarmos aqui levantando essa discussão), não podemos esquecer as bases dominadoras da construção econômica, política e sobretudo, cultural do Brasil. Nesse sentido, torna-se necessário apresentar aqui também a problematização do surgimento das universidades no país.

A formulação de tão vastos pretensiosos objetivos denuncia claramente uma visão distorcida, tanto na realidade educacional brasileira de então, quanto dos limites que comportam toda e qualquer instituição, sobretudo a instituição escolar. A investigação científica e o preparo para o exercício profissional têm sido, na verdade, os reais objetivos da Universidade moderna. Mas, apesar de ambos constarem da declaração de princípios da legislação, a Universidade brasileira vem perseguindo apenas objetivos ligados à formação profissional, salvo raríssimas exceções. A falta de tradição de pesquisa deve-se, como já se assinalou, a fatores tais como a estratificação social, a herança cultural (que pesa fortemente na manutenção de uma estrutura arcaica do ensino), a forma como tem evoluído a economia e, sobretudo, como se tem processado a industrialização. Mas, poder-se-ia incluir também, entre outros fatores, a própria forma como se organiza o ensino.(ROMANELLI, p.133, 1986.)

Para além de uma estrutura arcaica de ensino, a universidade se encontra numa estrutura ainda com uma estrutura hierarquizada, seja no acesso, na organização, na forma, no conteúdo e sobretudo na relação de poder. Não apenas a hierarquização da estrutura e dos papéis que cada sujeito ocupa nesse espaço, mas também na hierarquização dos saberes. Romanelli aponta que os objetivos da educação superior tem sido apenas para o mercado de trabalho e

coloca o descuido da ciência, isso nos mostra como na geopolítica hegemônica do mundo moderno os países do sul global estão destinados a produzir mão de obra e matéria prima, enquanto a produção das ciências fica reservada ao norte global.

No entanto, mesmo quando o sul global destaca-se na ciência que é produzida na escassez de recursos, os saberes e desenvolvimento científico são feitos nas bases das ciências europeias que herdamos da colonização, ou seja, além da estrutura os saberes nas universidades brasileiras também não estão fundamentados em um saber local e tradicional de povos indígenas e povos negros, a colonialidade gerou a supremacia branca do saber.

Criada no século XX, a universidade brasileira, enquanto signo de prestígio e de poder, passa a ser disputada entre elites e classes médias brancas no Brasil. É em 1920 que é criada a primeira universidade brasileira – a Universidade do Brasil - cuja perspectiva era apenas reunir formalmente as escolas superiores já existentes. A partir daí, durante todo o século XX, a universidade brasileira se constituiu num projeto de interesses das elites e camadas médias brancas brasileiras, muitas vezes fundamentado por uma lógica de desenvolvimento centrado nos seus interesses econômicos de raça/classe (SILVA, 2017 apud DURHAN, 1996).

Posto isso, consideramos que é preciso pensar o papel da universidade pelo estudo decolonial, considerando de antemão que estamos tratando de uma instituição construída nos alicerces da colonização, em vista disso, pensamos que:

A centralidade da instituição universitária nas lutas pela construção de um Estado brasileiro descolonizado para que seja, de fato, democrática e igualitária na justiça e no acesso aos recursos materiais, plurinacional, com equidade na sua diversidade étnica e racial, e deveras pluricultural e pluriépistêmico. Afinal das universidades saem os quadros de servidores do Estado - o judiciário, o executivo, o oficialato militar, os quadros empresariais, os operadores dos meios de comunicação etc. A discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra os negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados nas suas universidades. Se, de fato, a formação universitária molda a mentalidade dos estudantes, então o racismo e o genocídio certamente poderão ser confrontados com maior eficácia se uma nova geração de estudantes universitários brancos adquirir uma formação antirracista, descolonizadora e sensível à diversidade dos saberes não ocidentais criados e reproduzidos pelos negros, indígenas e demais povos tradicionais. Se a nossa universidade não fosse colonizada, ela não seria racista; e se não fosse racista, ela não seria colonizada. (CARVALHO, p. 80, 2019.)

Em suma, o que apontamos até aqui é que se torna preciso inserir na educação superior discussões e propostas para além de sua estrutura colonial, é preciso que continuemos nos utilizando e trazendo cada vez mais para este espaço pensadores como Paulo Freire, bell hooks e outros tantos que pensam o mundo de outras perspectivas que não sejam as eurocêntricas, é preciso que esteja cada vez mais dentro das Universidades tecnologias de mundos locais, que seja legítimo dentro desse espaço a pluralidade de saberes e não somente o saber de povos dominantes.

2.3. A docência e o estudo decolonial

Nesta parte do trabalho pretendemos apresentar uma reflexão acerca do papel do docente no estudo decolonial, acreditamos que antes de tudo é necessário pensarmos no processo educacional brasileiro, como foi feito no subitem anterior. Após isso, se refletirmos acerca da própria educação brasileira, de onde geralmente originam os docentes em questão, perceberemos que esta formação está refém da própria estrutura colonial, pois a colonialidade não se apresenta apenas como uma vertente educacional, mas sim como a estrutura social de modo de vida imposta ao sul global

Nesse sentido, primeiramente é preciso admitir que nosso estilo de ensinar e aprender ainda está pautado na colonialidade do saber, ainda vivemos muitos resquícios de um modo jesuíta de ensinar, ou seja, um modo onde há um detentor do conhecimento e da cultura vigente e “correta” que instrui indivíduos menos intelectualizados nos quais devem ser “enquadrados” culturalmente, pois nos espaços de produção de conhecimento ainda percebemos os comportamentos agindo de maneira verticalizada dentro de uma lógica hierárquica que aprendemos da estrutura global imposta pelos povos dominantes europeus.

bell hooks, em seu livro *O livro “Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade” (2013)*, nos aponta uma reflexão a partir de referências como Paulo Freire, em que defende uma proposta de educação em que prioriza a autonomia do sujeito, e apresenta uma crítica à pedagogia tradicional. Para hooks, a luta deve ser por uma academia culturalmente diversa, em que

professores e professoras consigam entender que nenhuma educação é politicamente neutra, e ainda de maior relevância, seria pensar em como essa docência deve trazer a consciência de raça, gênero e classe social.

A noção tradicional de estar na sala de aula é de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente de uma classe, imobilizado. Estranhamente isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. (HOOKS, 2013, p. 184)

Nesse sentido, é importante pensarmos para que haja uma consciência política comprometida com a educação voltada para liberdade e, é fundamental que se pense e faça dessa área de conhecimento um espaço de produção de comunicação visual, em que o objetivo seja afetar os conhecimentos, as atitudes e os comportamentos das pessoas. É indispensável que se contemple uma formação cultural mais ampla, e focando para as intenções desta pesquisa, para que promova a formação e a atuação de designers menos tecnicistas e mais voltadas às reais necessidades da sociedade. O que acontece na maioria das profissões, inclusive na docência, é uma inversão de valores, que afeta diretamente a sua atuação em sala, que se torna direcionada ao mercado.

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dele um lugar de aprendizado. Com estes ensaios, somo minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de novas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (HOOKS, 2013, p.23).

A ideia do docente como detentor do conhecimento e da verdade pode ser considerada uma prática colonial, se retomarmos os estudos de história, mesmo os estudos tradicionais perceberemos que essa foi a postura europeia ao aportar pela primeira vez na América, ou a própria noção de civilização que também encontra-se embasada em uma cultura dominante.

Pois não estudamos na escola tradicional cultura de povos ameríndios, a história desses povos nos é apresentada apenas nos estudos acerca da Idade Moderna, ou seja, a partir do momento do contato com os povos europeus, como se a história desses povos se inicia se a partir desse encontro, mesmo assim de forma unilateral, sem jamais analisar as versões desses mesmos povos.

Ou seja, refletir sobre a docência a partir perspectiva anticolonialista e transgressora tem como uma de suas ações desconstruir narrativas criadas e construídas pelo olhar de uma classe dominante e colonizadora, e substituí-la por outras escritas do ponto de vista de quem foi colonizado (SANTOS, 2002, p. 13). Mas, para isso, é necessário que o sujeito seja livre para ser e pensar a partir de suas experiências, suas crenças, suas opiniões, lugar onde está inserido, sua língua e suas linguagens, construindo um movimento oposto ao de um pensamento existente que de forma equivocada é colocado e posto como universal.

bell hooks nos aponta:

[...]Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas [...] (HOOKS, 2013, p.17)

A partir disso, se pensarmos na própria estrutura que o docente enfrenta na sala de aula perceberemos que ela esta posta pelo modelo colonizador, que parte de um sujeito, no caso o professor com detentor do conhecimento correto o qual tem a função de elucidar os outros, os “menos” favorecidos de conhecimento, prática que essa que além de desconsiderar o espaço de aprendizagem como um espaço democrático, também atribui ao professor a função de único agente do conhecimento onde todos deveriam participar desse exercício de aprender e ensinar.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p.25)

Porém, fica claro que questão da educação seja em questões institucionais, seja na formação e atuação do docente estamos aqui tratando de uma estrutura colonial, onde pensar uma possibilidade decolonial consiste em um trabalho árduo de desconstrução pessoal e interação e trocas a nível coletivo, é preciso que o

docente se proponha dentro das possibilidades de suas escolhas escolher o caminho decolonial.

Assim como nos aponta Paulo Freire;

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo (FREIRE, 2003, p. 11)

Por fim, o papel como docentes consiste em uma luta que deve ser travada por nós no interior do nosso espaço acadêmico. A luta pelas questões de raça, gênero, sexualidade, entre outras, dos acadêmicos deve começar na própria academia. Pois, descolonizar, nesse contexto, significa intervir transgressivamente na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral nos cursos, nas disciplinas, nas ementas, nas teorias, nas pedagogias e sobretudo na desconstrução e formação das subjetividades, inclusive na sua própria.

3. QUALIFICAÇÃO TÉCNICA DO DESIGN EDITORIAL E ASSISTENTE DE ARTE COMO UMA POSSIBILIDADE DECOLONIAL

3.1. Os estudos decoloniais e o curso de design

Após a reflexão acerca da educação e a colonialidade, neste terceiro capítulo apresentaremos uma discussão sobre o Design Editorial, a fim de apontarmos a presença do pensamento colonial em sua construção e consequente possibilidade de reflexão decolonial em torno dessa formação profissional.

Tradicionalmente, pela versão eurocêntrica, quando se trata da história do ensino do Design, seu início é contado a partir da escola Bauhaus, fundada em 1919 por Walter Gropius e fechada pelo governo nazista alemão em 1933, reconhecida como uma das formas mais importantes da expressão do Modernismo no design e na arquitetura. Outra escola sempre mencionada é a Escola de Ulm de design localizada na cidade de Ulm, Alemanha, fundada em 1953 por Max Bill até seu fechamento em 1968. Existe na história do design uma cisão entre a Bauhaus e a Escola de Ulm, a primeira considerada mais humanizada e, a segunda, conhecida por seu aspecto mais racional que influenciou e prevaleceu nas grades curriculares no ensino do design no Brasil, com disciplinas mais próximas às engenharias.

No Brasil, se traz como marco inicial no que concerne ao ensino do design, a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) - Rio de Janeiro, em 1963, porém em um texto intitulado: “Colonização e Ensino do Design” e escrito por Annelise Nani da Fonseca e Ana Mae Barbosa, outras escolas são trazidas com o intuito de diversificar e ampliar o nosso repertório acerca desse tema tão importante para pensarmos o ensino do design, inclusive com outro ponto de vista sobre a primeira escola de design do Brasil. Através de Lina Bo Bardi e Giancarlo Piretti, em 1950, um curso regular de design é elaborado, conhecido como ICA-MASP Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte de São Paulo, um curso de extrema qualidade tanto no corpo docente quanto em sua matriz curricular, mas que teve duração de apenas dois anos, e por isso o curso mais comumente citado como o início do ensino do design no Brasil é a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) no Rio de Janeiro, em 1963. Importante trazer que o ensino da

ESDI foi influenciado pelo contexto político social da época da ditadura civil-militar onde predominava a imposição de um ensino tecnicista e também de tradição ulmiana. (BARBOSA e FONSECA, 2020)

No decorrer do texto as autoras nos apresentam outras escolas com projetos pedagógicos mais inovadores, como o Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (ICA-UnB), que não é muito mencionado na história do ensino do design, mas teve um projeto na época ligado à tradição bauhausiana. De acordo com a pesquisadora, o ICA foi criado em 1961 por Alcides de Rocha Miranda, arquiteto que tinha sido aluno da Universidade do Distrito Federal (UDF), e Anísio Teixeira, por isso trabalhava com design em uma perspectiva integradora e relacionada à experimentação artística. Outro curso que teve curta duração, de 1962 a 1965, com uma proposta pedagógica em grande parte pensada sob influência de Anísio Teixeira (1900-1971), tinha o objetivo de integrar trabalho manual e trabalho intelectual, para romper com a visão cartesiana de ensino, mas foi fechado pela ditadura civil-militar, pois a metodologia que ganha espaço e investimentos em tempos de ditadura e de repressão é a tecnicista. (BARBOSA e FONSECA, 2020)

Nesse sentido fica explícito que o que ocorreu no Brasil foi a predominância de um design que ignorou a influência das artes em sua matriz curricular, na composição de ementas, seleção do corpo docente e que sofreu ao longo de sua história uma diversidade de golpes na educação e, que conseqüentemente contribuíram com a manutenção da colonização dos currículos de design. Existiu um receio de adotar disciplinas artísticas devido a uma crença do senso comum que pensava e ainda pensa que a experimentação não tem espaço na indústria e que a arte não é capaz de se inserir no mercado, de se tornar rentável. (BARBOSA e FONSECA, 2020).

Durante a primeira década de 2000, ocorre uma expansão do ensino superior no país e que deixa evidente uma separação entre instituições privadas e públicas, a primeira muito voltada para o mercado e que contribui para alterar a relação entre aluno e professor ao colocar a educação no lugar de um serviço ou produto a ser entregue, e as instituições públicas mais envolvidas com a promoção e o incentivo às pesquisas. (BARBOSA e FONSECA, 2020).

Um acontecimento importante decorrente de muita luta política do movimento negro são as cotas, que contribuem para uma sala de aula mais diversa ao permitir o acesso de pesquisadores negros e negras, as mulheres e os LGBTQI+ a academia se torna mais democrática, plural, diversa, engajada, igualitária, inteligente e decolonizada. O texto infere que a tendência racionalista é a que impera no ensino do design, e de acordo com Ana Mae Barbosa, “Artes nas universidades só podem se desenvolver em condições democráticas”. (BARBOSA e FONSECA, 2020. p. 230).

O que vem sendo exposto é uma sucessão de golpes à democracia no Brasil e na educação, o que explica o engessamento dos currículos no design.

Em suas palavras:

Sendo assim, Barbosa (2018) é categórica ao afirmar que: “As Artes nas Universidades só podem se desenvolver em condições democráticas”. Em sua retrospectiva ela cita Gilson Reis (2018) o qual salienta que a educação consiste em um alvo constante de golpes, começando com o primeiro Plano Nacional de 1937, sendo encerrado pelo Estado Novo. Depois, com o segundo de 1962, também sendo encerrado em 1964, até o golpe mais recente com Michel Temer, em 2016, no qual também acabou com o terceiro PNE por meio da Emenda Constitucional 95, a qual congelou os investimentos em educação por 20 anos. Além disso, medidas adotadas pelo MEC, como a saída das entidades de populares do Fórum Nacional de Educação e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a reforma trabalhista e a recente reforma da Previdência, fez com que mais uma vez a arte fosse cortada do Ensino Médio. Neste sentido, conforme dito anteriormente, o Design, pertencendo ao campo expandido da arte, também sofreu com o contexto de retrocesso com iniciativas, como a mencionada do BI⁴, encerradas para novamente voltar à comodidade de um ensino tecnicista. (BARBOSA e FONSECA, 2020, p.230)

Para além de uma história marcada por ataques à democracia outro ponto a ser discutido é quanto é a escassez de discussão sobre a nossa cultura brasileira, principalmente a cultura dos povos originários e a cultura negra e de como isso alimenta e contribui para a manutenção da estrutura colonial em nossa sociedade, visto que a própria academia é participativa na construção desse cenário através de práticas pedagógicas colonizadas. Portanto a colonização das subjetividades nos impede de produzir um

⁴ Bacharelados interdisciplinares durante a o governo de Lula, foi uma proposta que possibilitou a entrada de mais brasileiras e brasileiros na universidade pública, os estudantes podiam decidir qual sua especificidade de formação dentro de um campo, depois de experimentar e vivenciar as disciplinas durante o Bacharelado Interdisciplinar, para poder escolher qual seria sua formação específica.

design autoral, e repercute na formação profissional que continua colonizada. O neoliberalismo também é um orientador do ensino em virtude do Banco Mundial através de privatizações, e que coloca a educação como um *commodity* altamente rentável e em troca oferta uma educação barata e colonizada, mas que nos preserva enquanto sociedade do “contágio de uma doutrina marxista das universidades públicas”, ou acaba em projetos como “Escola Sem Partido”. (BARBOSA e FONSECA, 2020).

Entendemos o design como um campo expandido da Arte e que tem sido fortemente atacada junto com o ataque à democracia, o mesmo é afetado por esse contexto político relacionado a cultura e educação. Isso tem algumas consequências desastrosas que se referem: à uma inferiorização de qualidade na formação dos alunos e alunas que ingressam nos cursos de design pois chegam com pouco conhecimento e repertório do ensino das Artes no Ensino Médio, limitando suas experiências culturais e sendo crítico; formação do público consumidor, cuja limitação de repertório (pelos mesmos motivos anteriores) também acaba por restringir a escolha por criações das mais diversas áreas do design; à qualidade da formação dos professores de design que, com a expansão dos cursos em universidades particulares, o impacto do EAD e a matriz curricular colonizada, possuem limitado repertório cultural e humanístico para práticas decolonizadoras na área; e à formação dos cursos de design que permanece colonizada, racionalista, elitista e subserviente às demandas neoliberais. (BARBOSA e FONSECA, 2020).

Por isso, revisitar a nossa história do ensino do design é fundamental, já que se concordarmos com Rafael Cardoso, “ao redescobriremos o passado, não resta dúvida que estamos também a reinventar o presente.” (CARDOSO, 2010, p.7). É importante e fundamental que a sala de aula aproxime cada vez mais as pessoas que por lá passam a entrar em contato com a verdadeira narrativa dos fatos, contada ultimamente e reverberada através de uma perspectiva contra-hegemônica, que se contrapõe à forma como as histórias são ensinadas tradicionalmente.

Pode-se inferir que a colonização presente no imaginário social ainda interfere na compreensão do design no Brasil e na elaboração dos cursos de

design, causando um prejuízo a respeito do que poderia ser um processo criativo autônomo e que permitisse fomentar a construção de linguagens autorais e, mais o que isso, decoloniais.

3.2. Design e desobediência na sala de aula

Pensar uma possibilidade decolonial requer um processo de desconstrução de uma cultura hegemônica é necessário um movimento desobediente em relação aquilo que se tem como normas e pensamento vigente, aqui no caso do Design Editorial é preciso pensar que para que os designers sejam pessoas ativas e críticas, a educação no design tem um papel importante.

Na literatura sobre a formação do docente existe uma discussão sobre a expansão do significado da palavra "conhecimento" e sua implicação no significado e na prática da docência, o saber passa a se preocupar não apenas com conhecimentos eruditos, mas também com a formação do cidadão, nos aspectos mais diversos da cidadania: democráticos, sociais, solidários, igualitários, interculturais e ambientais. (MYASHIRO, 2011), ou seja uma educação progressiva e holística, e que bell hooks (2017) nomeia como "pedagogia engajada" onde professores devem ter o compromisso ativo com um processo de auto-atualização que promova seu próprio bem estar. Pois somente assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos e alunas, que sejam mais participantes e ativos do que apenas consumidores passivos.

Em suas palavras,

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. (HOOKS, 2013, p.35)

Reconhecer as trajetórias anteriores, nossas histórias, é pensar na criação e construção de uma academia culturalmente diversa, assim poderemos aprender com outros movimentos de mudança social, com os esforços pelos direitos civis e pela libertação feminina, precisamos aceitar que nossa luta será longa, que é preciso permanecer pacientes e vigilantes. E nos comprometer com a tarefa de

transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento. Não podemos desencorajar facilmente, não podemos nos desesperar diante dos conflitos (HOOKS, 2017).

hooks (2017), com influência na obra de Paulo Freire para pensar a educação e a sala de aula, é pontual ao trazer que nenhuma educação é politicamente neutra, e exemplifica isso através de um professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos”, esse professor ao praticar essa ação está fazendo uma escolha política, pois nega a existência da política do racismo, sexismo, do heterossexismo.

Segundo Paulo Freire,

O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente, por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas. (FREIRE, 2009, p. 110)

No caso do design, executar na prática uma política pedagógica que contribua para a construção de uma leitura de mundo que não seja descontextualizada ou que fomente a alienação e negação de nossos processos históricos, das lutas que ainda precisam ser travadas por nossa sociedade? Precisamos urgentemente rever nosso ensino de design, para que ele recupere um pouco do atraso considerável que o separa do meio profissional, do mercado de trabalho, das indústrias e das reais condições de vida em nosso país (CARDOSO, 2008).

Não há respostas prontas, porém no exercício de uma docência que se posiciona politicamente perante os acontecimentos do passado e presente e, consciente da importância de nosso papel enquanto agentes, pois somos capazes de agir, podemos aprender e ensinar a atuar nas rachaduras – pensando sala de aula - de currículos colonizados e engessados. E de acordo com Freire (1996), assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Com a premissa de que o professor forma outros indivíduos incluindo outros professores, visto que sua função é de agente mediador de processo de

decodificação e recodificação dos símbolos, ele, mesmo involuntariamente, formar ou deformar o olhar do aluno e influenciar nas suas tomadas de decisão acerca de decisões profissionais e como se pensa no mundo.

Por isso, é necessário trazer para reflexão a importância do comprometimento docente em se atualizar e buscar constantemente para sua formação conhecimentos necessários para poder mudar sua forma de pensar os processos pedagógicos, caminhando para a construção de uma comunidade pedagógica. Um ambiente criado para incluir e tornar a sala de aula um local de entusiasmo, onde todos sejam ouvidos com seriedade, onde o professor não seja o centro da sala de aula e onde todos saibam que estão ali para aprender e ensinar juntos (hooks, 2017).

Paulo Freire (1996), argumenta que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência.

Na prática, um possível descaminho para pensar a sala de aula é trazer referências visuais para trabalhos de comunicação visual que valorizem a nossa multiculturalidade e promovam o diálogo, para que histórias possam ser recontadas, e que outros pontos de vistas, de professores e professoras comprometidas com narrativas contra hegemônicas possam provocar os discentes em sala de aula no exercício de desenvolver o pensamento com maior criticidade.

Por exemplo, numa escola de ensino técnico de design, bastante conhecida por seu eixo tecnicista, um docente que tenha autonomia e repertório para atuar nas rachaduras pode trazer referências através de peças de

comunicação visual promover debates que irão provocar reflexão aos alunos e alunas matriculadas no curso. Com o intuito de romper com a visão tecnicista que serve muito bem ao neoliberalismo, com o objetivo principal de apenas ensinar a fazer, mas não a pensar, mas o design também pode estar no patamar intelectual de sua atividade que contribui para transformar e construir uma sociedade mais igualitária, consciente de sua história e riqueza de patrimônios culturais. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996).

3.3 - Curso técnico de comunicação visual

Neste momento gostaríamos de relatar sobre o formato do curso com um infográfico para melhor entendimento das unidades curriculares que compõem o curso Técnico de Comunicação Visual do SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, ministrado presencialmente na unidade do Senac Lapa Scipião. Sabe-se que esta pós-graduação tem como ênfase a educação superior, porém, o que se pesquisa neste trabalho por ser pensado para que sirva de eixo em todas os níveis de ensino e graduação. Portanto a escolha para estudo de caso no ensino técnico, trata-se por ser um lugar de maior propriedade e atuação da autora deste trabalho, mas com a ciência que pode ser facilmente pensada e incorporada a uma prática no ensino superior. Para isto, será realizado um estudo de caso a partir de análise documental, com materiais utilizados neste curso pensados pela própria autora com a intenção de compartilhar referências locais e regionais, de produções latino-americanas e principalmente brasileiras, para que o aprofundamento e a valorização de nosso arcabouço cultural como inspiração e produção, seja cada vez mais orgânico e inserido em nossas salas de aula.

O curso tem como objetivo formar profissionais para criar e desenvolver comunicação visual em meios impressos, para transmitir mensagens, ideias e conceitos através de imagens. Uma pessoa que irá exercer funções nas áreas de criação, execução e produção de peças gráficas editoriais, institucionais e

promocionais. Vai elaborar projetos de design gráfico na área de design editorial, institucional, criação de catálogos de imagens, criação de identidades visuais, diagramação de projetos editoriais e desenvolvimento de embalagens cartotécnicas.

O curso está organizado em 16 unidades curriculares⁵, sendo essas divididas em quatro QT's, ou seja, qualificações técnicas, são elas: Qualificação profissional técnica de assistente de arte, composta pelas unidades curriculares 1, 2, 3, 4, e 5; Qualificação profissional técnica de programador visual de design editorial, com as unidades curriculares 6, 7, 8, 9 e 10; Qualificação profissional técnica de programador visual de design institucional, com as unidades curriculares 11, 12 e 13; E a última delas, a qualificação profissional técnica de programador visual de design promocional, com as unidades curriculares 14, 15 e 16. Todas somam juntas 800h/aula de curso.

Doze dessas unidades curriculares correspondem às competências profissionais a serem desenvolvidas no curso, 04 ao Projeto Integrador, conforme detalhe a seguir. As QT's, ou seja, qualificações técnicas podem ser feitas integralmente para formação integral no curso técnico ou individualmente, são elas: QT de Assistente de Arte; QT de Design Editorial; QT de Design Institucional e QT de Embalagem.

Cada unidade curricular é composta por uma soma de indicadores descritos por competências e habilidades específicas e que devem ser desenvolvidas durante o curso para a conclusão de cada QT. Sobre o sistema de avaliação, o discente é avaliado no decorrer do curso, onde a frequência e o desempenho são considerados e analisados por meio de atividades diversas como: estudos de casos, simulações, experimentações, pesquisas individuais e em grupos, debates, relatórios de visitas técnicas e trabalhos desenvolvidos na elaboração e processo do projeto integrador do curso.

⁵ UC1: Criar comunicação visual para impresso com 108 horas; UC2: Desenvolver imagem vetorial, com 36 horas; UC3: Executar tratamento de imagem digital, com 36 horas; UC4: Planejar produção gráfica, com 36 horas; UC5: projeto Integrador, com 24 horas; UC6: Diagramar livro, com 72 horas; UC7: Diagramar revista, com 72 horas; UC8: Produzir infográfico, com 36h; UC9: Produzir publicação digital, com 36h; UC11: Criar identidade visual, com 72 horas. UC12: Desenvolver manual de identidade visual, com 72 horas; UC13: Projeto integrador, com 16 horas; UC14: Desenvolver design de embalagem cartotécnica. com 96 horas; UC15: Criar design para material de ponto de venda, com 48 horas e, UC16: Projeto integrador, com 16 horas.

Como já mencionado anteriormente, neste trabalho iremos nos debruçar sobre as duas primeiras qualificações técnicas que compõem o curso de comunicação visual: assistente de arte e design editorial. A seguir, os infográficos complementam de maneira mais aprofundada as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada etapa do curso.



Figura 1: CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL.
Fonte: Equipe Design SCI

TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - 800 HORAS

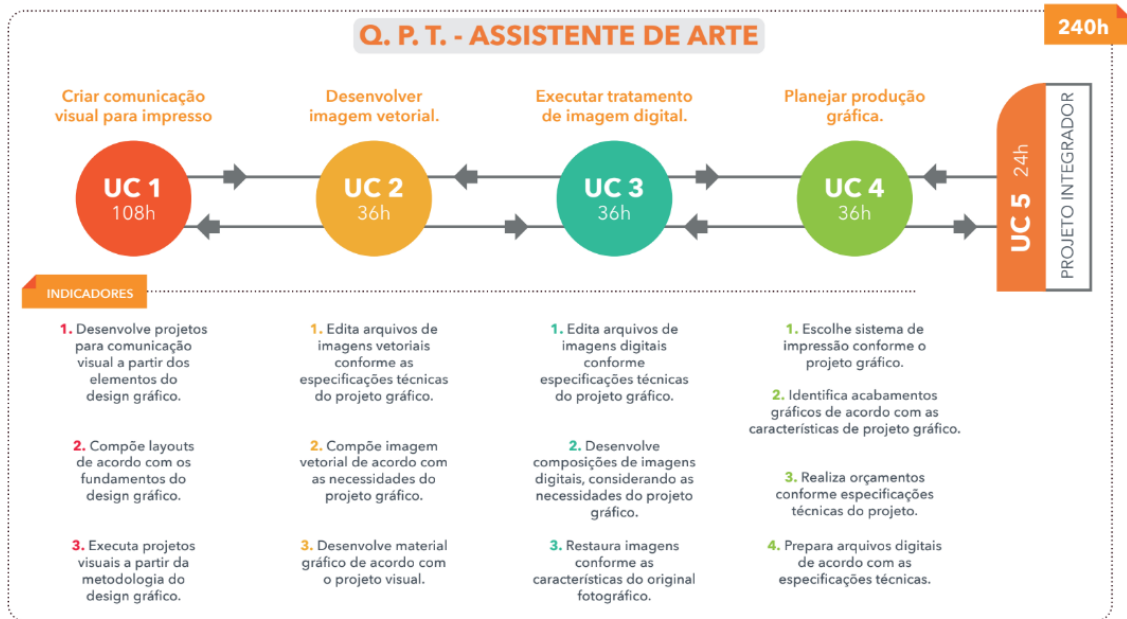


Figura 2: Q.P. T ASSISTENTE DE ARTE
Fonte: Equipe Design SCI

TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO - 800 HORAS

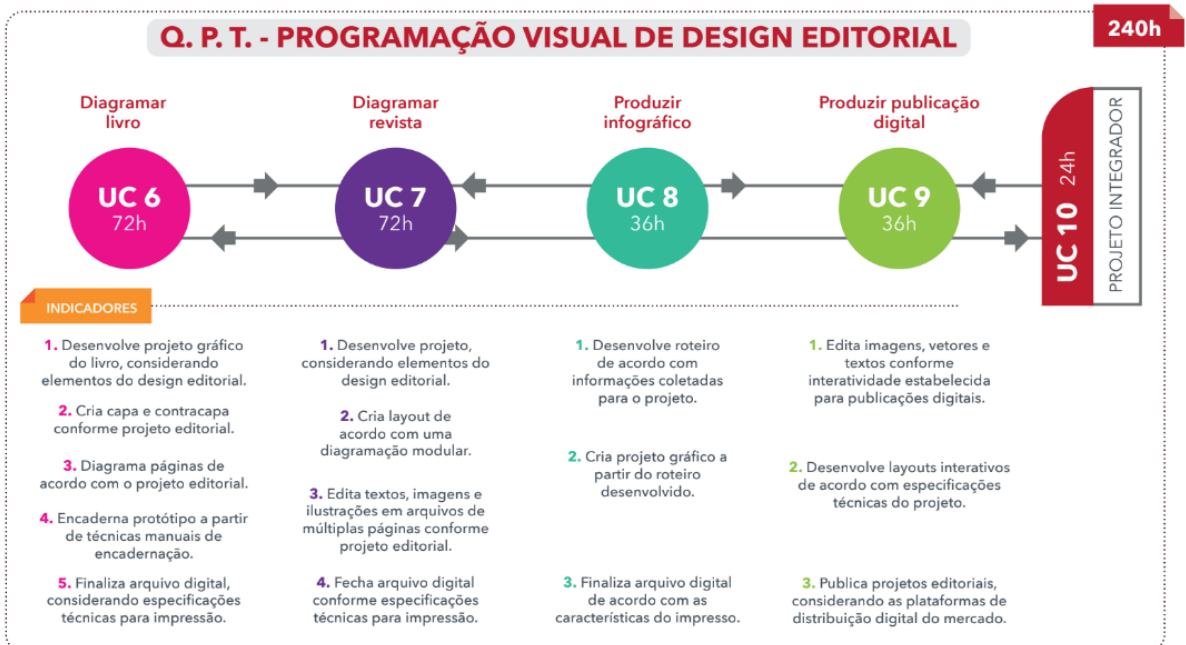


Figura 3: Q.P. T PROGRAMAÇÃO VISUAL E DESIGN EDITORIAL
Fonte: Equipe Design SCI

Através das unidades curriculares apresentadas acima podemos perceber o viés mais operacional e prático, muito voltado para a inserção do sujeito no mercado de trabalho e não muito para sua formação e desenvolvimento pessoal, pois não existe uma unidade curricular voltada para essa construção: do olhar, da subjetividade, das questões políticas, pois o foco do plano de curso é para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área do design. Cada unidade curricular é bem objetiva e específica para algum tipo de execução da qualificação técnica específica, por exemplo, a UC3 que é descrita como executar tratamento de imagem digital, e uma das habilidades para se desenvolver é referente a editar arquivos de imagens digitais conforme especificações técnicas do projeto gráfico, fica perceptível o enfoque em aprender a usar a ferramenta, e as imagens que serão usadas para esta atividade podem ser qualquer uma escolhida pelo professor ou professora. Portanto, uma prática que rompa com essa diretriz no plano de curso fica muito na responsabilidade de como o docente pensa a sua sala de aula e nas fissuras que encontra no plano de orientação do curso ao escolher uma imagem que não tenha nela estereótipos que reiteram e consolidam imaginários racistas, preconceituosos e violentos. Alunos e alunas também precisam ser conscientizados por outras camadas além das encontradas nos software de edição.

3.4. Eu decolonizo, tu decoloniza, nós decolonizamos

Ler o mundo é uma tarefa difícil para muitos e muitas pois em tempos transmodernos, a diversidade de acontecimentos e fatos quase podem ser consideradas infinitas, tanto quanto o passado, repleto de histórias, e versões contadas a partir de diversos pontos de vista. Então, como se comprometer com uma leitura de mundo mais próxima da realidade dos fatos? Como articular isso com a contemporaneidade? Vamos fazer uma rápida reflexão sobre estas questões antes de adentrarmos novamente na prática pedagógica do curso de design editorial.

Contrário ao que comumente pensamos, ser contemporâneo para Agamben (2010) é diferente daquele que adere sem atritos ao seu próprio tempo, ou sente-se em harmonia total com ele e com seus elementos, isso não poderia ser contemporâneo. A contemporaneidade, portanto, vem a ser uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais especificamente, é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2010, p.59).

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber esse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós (AGAMBEN, 2010, p.65).

Na área da educação, Paulo Freire é referência com um importante pensamento que na prática nos traz a necessidade urgente de uma “práxis” sobre agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. Atenta para o fato de, ao nos percebermos no mundo, com o mundo e com os outros, nos põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996). Isso pode ser considerado como uma leitura de mundo importante e que compartilhada reverbera coletivamente.

Agamben nos arrebatava com esse conceito de contemporaneidade, pois quem em sua consciência consegue, de fato, permanecer confortável diante do contexto da sociedade brasileira que ultrapassa as 666 mil mortes? Uma pandemia com política genocida de combate ao vírus, pois combateu a vida de brasileiros e brasileiras ao utilizar como referência para gerenciar a maior crise sanitária dos últimos 100 anos uma teoria de rebanho. Teoria de rebanho na

prática só vai acontecer através da vacina. Provavelmente chegamos onde estamos pela nossa incapacidade de ler o mundo, pela nossa negação dos fatos históricos, por na maioria das vezes nos deixarmos olhar através dos olhos do colonizador – esse que não apenas naturaliza uma quantidade de vidas despedaçadas por tantas mortes, mas que programa a morte.

Por isso, no Brasil de 2022⁶, ser contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver a obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Porém, e apesar de tudo, mantém a coragem, conhece o escuro do seu tempo, volta para a origem (para o passado) e o questiona quanto às suas consequências.

Feitas as considerações críticas sobre o contexto da atualidade, voltamos a apresentar algumas atividades desenvolvidas com alunos do curso de design editorial e que foram pensadas de acordo com o plano de orientação, porém com referências visuais incrementadas no decorrer do contato com os estudos decoloniais contemporâneos. Sempre ao final de uma QT acontece a entrega de uma peça gráfica referente ao projeto integrador, na QT de assistente de arte é entregue um catálogo, cartaz e um cartão postal e essas peças vão sendo criadas e desenvolvidas nas aulas, e cada aluno e aluna deve escolher um artista para o desenvolvimento desse material. Na QT de design editorial os alunos e alunas produzem uma revista e um livro.

Aqui é importante resgatar a intenção desta pesquisa em refletir sobre a importância do eixo colonial à prática docente, seja ela no ensino técnico, seja no ensino superior. A decolonialidade em minha atuação como docente é um projeto que emprego na minha forma de falar, estudar, e principalmente de pensar os materiais de aula que são usados como referências com as pessoas durante os cursos.

Uma das primeiras atividades feitas tanto no software da Adobe Photoshop, quanto no Illustrator é a de cartão-postal. Para esta atividade, que também é pensada para falar sobre elementos de planejamento visual, os alunos

⁶ Ano em que o Brasil tem como presidente Jair Messias Bolsonaro. Foi eleito 38.º eleito presidente da república em 2018, fez de sua principal marca a crítica à esquerda e a defesa de causas favoráveis aos militares e de valores conservadores, além do liberalismo econômico de interesse à classe dominante. Conhecido por suas falas racistas e preconceituosas, foi o principal responsável pela demora na compra das vacinas contra o Coronavírus, que ocasionou a morte de centenas de milhares de pessoas no Brasil.

e alunas devem realizar uma pesquisa de acordo com a escolha deles para ilustrar essa atividade (figuras 4 e 5). Com a intenção de provocar um interesse maior para direcionar a pesquisa dos alunos e alunas com enfoque em artistas que contribuem com a cultura brasileira, uma das referências que eu levo, é o artista plástico brasileiro Arthur Bispo do Rosário (1909-1988). Pintor, escultor e artista visual, natural de Japaratinga, no interior do estado de Sergipe, nasceu em 1909, em 1925, ingressou na Marinha já no Rio de Janeiro, era um homem negro, pobre e nordestino. Foi boxeador e biscateiro. Entre 1933 e 1937, trabalhou no Departamento de Tração de Bondes, na cidade do Rio de Janeiro. Por fim, como um faz-tudo da família Leone, seu advogado numa causa trabalhista contra a empresa Light, com residência no bairro carioca do Botafogo.



Figura 4: Atividade para criação de cartão postal – curso técnico, 2019
Fonte: a autora

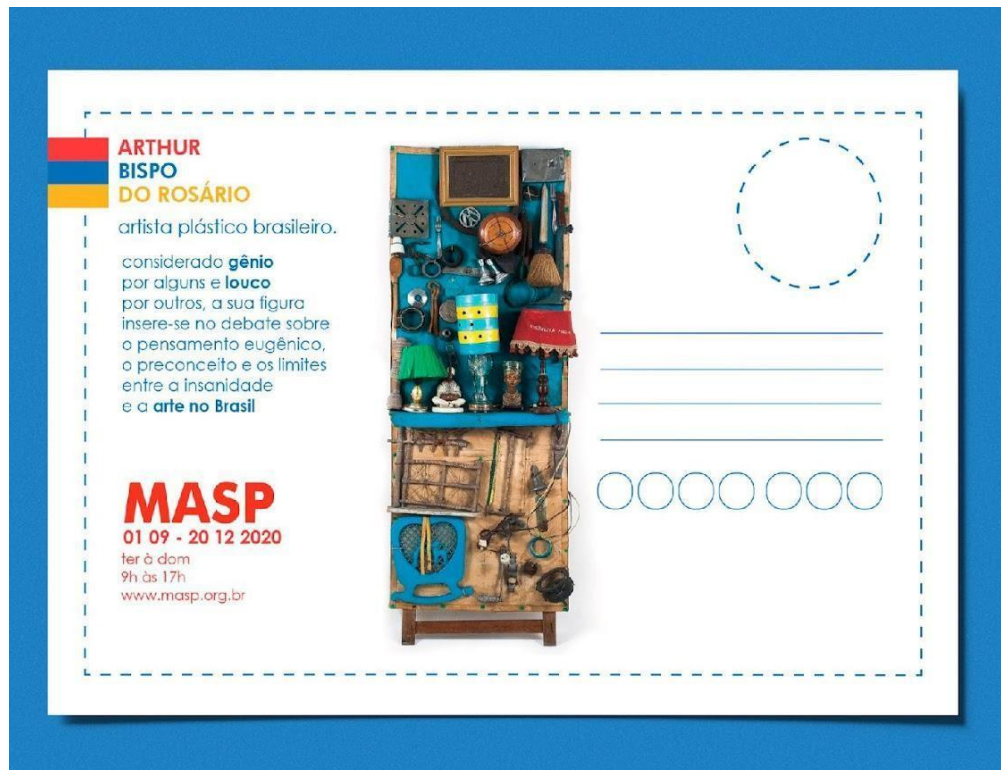


Figura 5: Atividade para criação de cartão postal – curso técnico, 2019

Fonte: a autora

Na noite de 22 de dezembro de 1938, ele despertou com alucinações que o conduziram ao patrão, o advogado Humberto Magalhães Leoni, a quem disse que iria se apresentar à Igreja da Candelária. Depois de peregrinar pela rua Primeiro de Março e por várias igrejas do então Distrito Federal, terminou subindo ao Mosteiro de São Bento, onde anunciou a um grupo de monges que era um enviado de Deus, encarregado de julgar os vivos e os mortos. Dois dias depois foi detido e fichado pela polícia como negro, sem documentos e indigente, e conduzido ao Hospício Pedro II (o hospício da Praia Vermelha. Um mês após a sua internação, foi transferido para a Colônia Juliano Moreira, localizada no subúrbio de Jacarepaguá, sob o diagnóstico de "esquizofrênico-paranoico". Aqui recebeu o número de paciente 01662, e permaneceu por mais de 50 anos.

Em determinado momento, Bispo do Rosário passou a produzir objetos com vários tipos de materiais que conseguia em lixo, sucata que, após a sua descoberta, seriam classificados como arte vanguardista e comparados à obra de Marcel Duchamp. Entre os temas, destacam-se navios (tema recorrente devido à sua relação com a Marinha na juventude), estandartes, faixas de missas e objetos domésticos. A sua obra mais conhecida é o Manto da Apresentação, que Bispo

deveria vestir no dia do Juízo Final. Considerado por muitos a sua obra síntese. Feita ao longo da vida para a sua chegada ao céu, o manto representava os seus referenciais: do lado de fora, imagens e textos de seu universo particular, do lado de dentro, nomes de pessoas queridas, escolhidas. Bispo driblava as instituições a todo tempo. A instituição manicomial quando se recusa a receber tratamentos médicos e dela retira subsídios para elaborar sua obra, e museus, quando sendo marginalizado e excluído, é consagrado como referência da arte contemporânea brasileira.

A figura 6, é uma capa de revista, atividade trabalhada na QT de design editorial, e a imagem utilizada da Angela Davis, que na mesma linha de intenção da atividade anterior, porém numa peça diferente, ilustra uma mulher negra, conhecida mundialmente pela sua atuação nos movimentos sociais, sua luta anticapitalista, antirracista e feminista. Angela nasceu no estado do Alabama, um dos mais racistas do sul dos Estados Unidos e desde cedo conviveu com humilhações de cunho racial em sua cidade. Leitora voraz quando criança, aos 14 anos participou de um intercâmbio colegial que oferecia bolsas de estudo para estudantes negros sulistas em escolas integradas do norte do país, o que a levou a estudar no Greenwich Village, em Nova Iorque, onde aprendeu sobre comunismo e o socialismo teórico marxista, sendo recrutada para uma organização comunista de jovens estudantes.



Figura 6: ATIVIDADE CAPA DE REVISTA.

Fonte: A Autora.

As figuras 7, 8 e 9, também são de um cartão-postal, mas de outro artista brasileiro, Rubem Valentim (1922-1991), inicia seu trabalho de pintor na década

de 1940, como autodidata. Desde o início de sua produção, nota-se um forte interesse pelas tradições populares do Nordeste, como, por exemplo, pela cerâmica do Recôncavo Baiano. A partir da década de 1950, o artista tem como referência o universo religioso, principalmente relacionado ao candomblé ou à umbanda, com suas ferramentas de culto, estruturas dos altares e símbolos dos deuses. Esses signos ou emblemas são originalmente geométricos. Em sua obra, eles são reorganizados por uma geometria ainda mais rigorosa, formada por linhas horizontais e verticais, triângulos, círculos e quadrados.

Além da pintura, no final da década de 1960 passa a realizar murais, relevos e esculturas monumentais em madeira, mantendo-se sempre constante em sua poética. Em 1977, na 16ª Bienal Internacional de São Paulo, apresenta o Templo de Oxalá, com relevos e objetos emblemáticos brancos. Pela referência ao universo simbólico, alguns estudiosos aproximam seus trabalhos aos de outros abstratos latino-americanos, como o uruguaio Joaquín Torres-García (1874 - 1949).

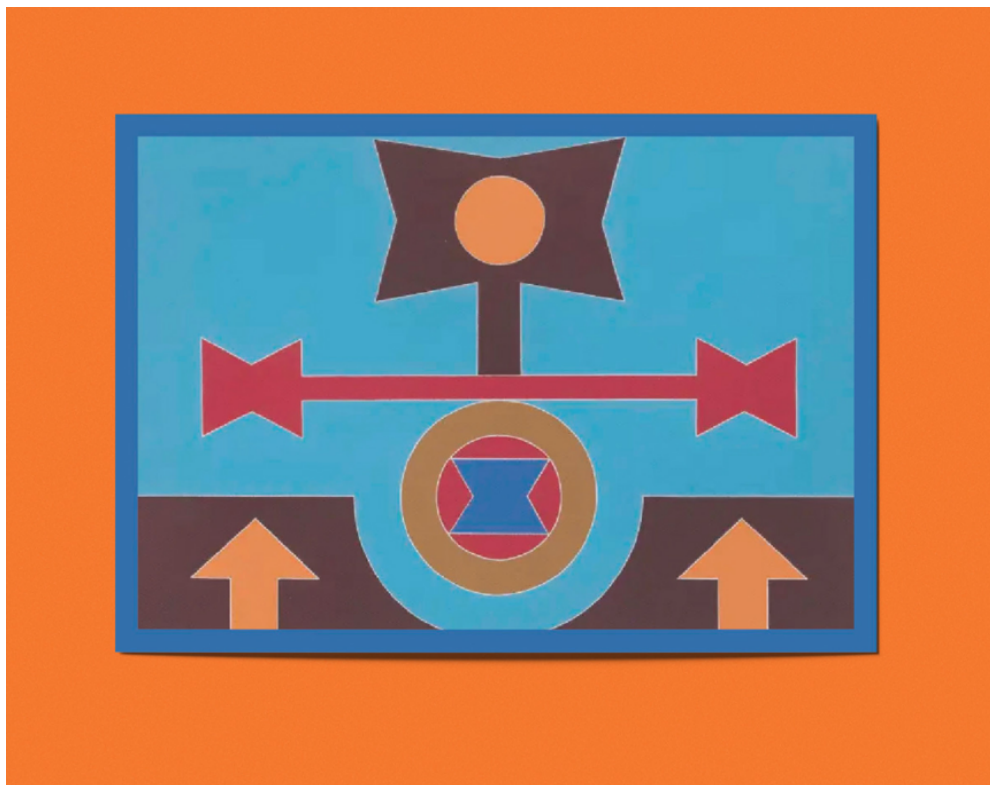


Figura 7: ATIVIDADE CARTÃO POSTAL: RUBEM VALENTIM.
Fonte: A Autora.

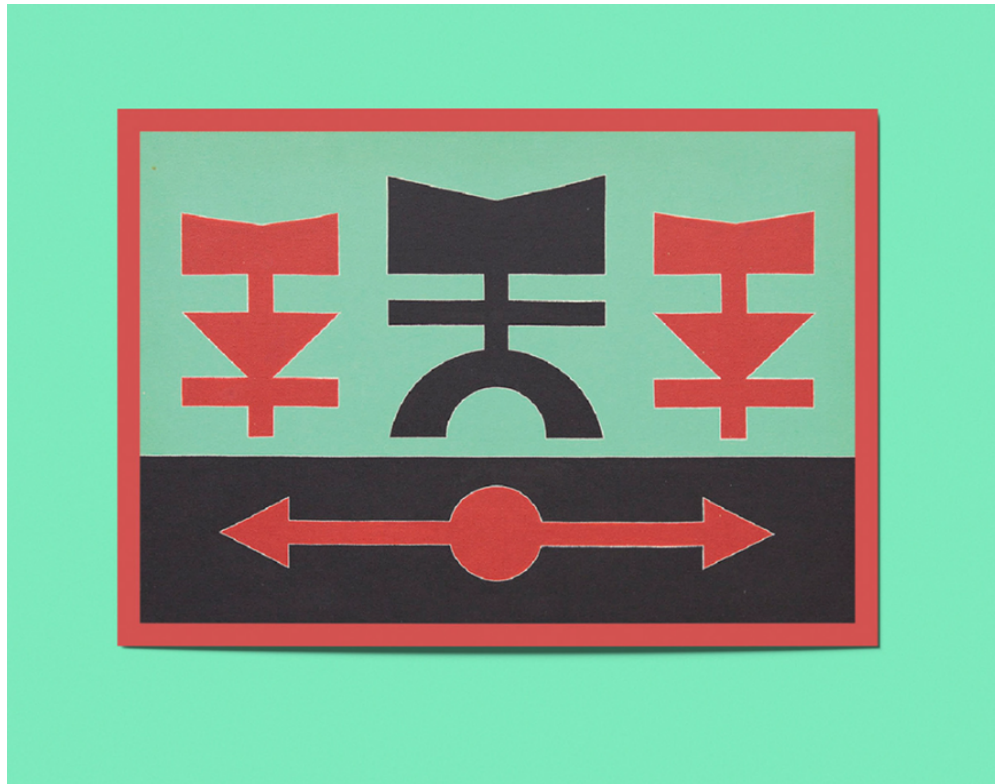


Figura 8: ATIVIDADE CARTÃO POSTAL: RUBEM VALENTIM.
Fonte: A Autora.



Figura 9: ATIVIDADE CARTÃO POSTAL: RUBEM VALENTIM.
Fonte: A Autora.

As figuras 10, 11, 12 e 13 são referentes a uma aula que foi planejada baseada no tema da pesquisa e inserida nas aulas de história do design com a intenção de trazer essa reflexão mais crítica à história do design que são ministradas dentro da UC1. O material apresentado é baseado no artigo escrito e publicado por mim em parceria com a minha orientadora, com o título de *Decolonialidade e carnaval: Algumas perspectivas e contribuições para o design no Brasil*, para uma disciplina do mestrado, chamada de história, teoria e crítica do design, nome que é dado também à linha de pesquisa deste curso de pós-graduação na área do design. A publicação faz uma breve análise do desfile do carnaval da Mangueira que em 2019, homenageou Marielle Franco (1979-2018) e cantava em seu enredo sobre a história do Brasil. Visualmente a apresentação traz elementos que remetem ao design russo construtivista, um movimento conhecido como estético político.

Durante a aula, é feita uma abordagem sobre os principais conceitos referentes aos estudos decoloniais e suas possíveis relações com o design gráfico. O objetivo desta atividade é construir uma sala de aula atravessada por uma perspectiva que possa se aprofundar através do diálogo sobre como esses estudos podem influenciar em nossos processo criativos, junto com outras importantes reflexões sobre teoria e prática, e o papel do design gráfico na construção de imagens que compõem o imaginário da nossa sociedade, que no caso do Brasil é conhecido por ser estruturalmente racista.

⁷ Andrea Catropa da Silva, orientadora no program de pós-graduação da Anhembi Morumbi de São Paulo.



Figura 10: MATERIAL AULA DESIGN GRÁFICO E DECOLONIALIDADE.
Fonte: A Autora.

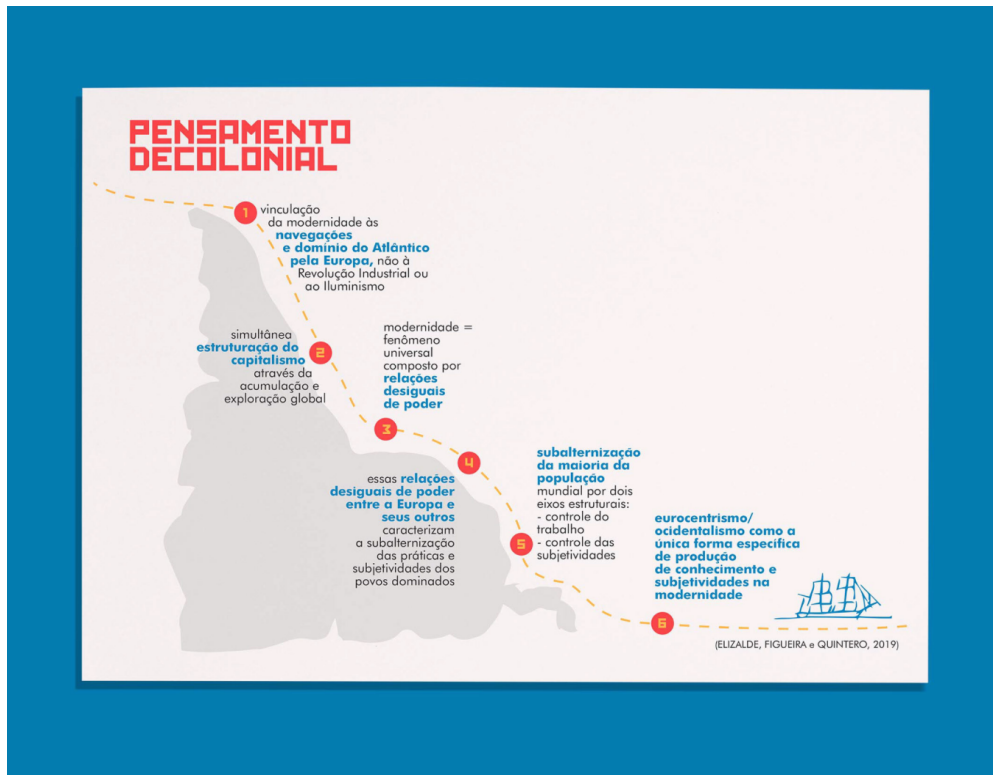


Figura 11: MATERIAL AULA DESIGN GRÁFICO E DECOLONIALIDADE.
Fonte: A Autora.



Figura 12: MATERIAL AULA DESIGN GRÁFICO E DECOLONIALIDADE.
Fonte: A Autora.



Figura 13: MATERIAL AULA DESIGN GRÁFICO E DECOLONIALIDADE.
Fonte: A Autora.

Cada uma dessas histórias são contadas durante as aulas, no desenvolvimento das atividades, e sua relação com a decolonialidade é a perspectiva de trazer como referência de arte contemporâneo um homem negro, brasileiro, considerado um gênio em sua produção e obra. Num contexto em que nessa atividade sempre surgem nomes clássicos da arte eurocêntrica, trazer outras referências de pessoas e falar sobre cada trajetória, é também ensinar um pouco sobre a história das pessoas negras neste país, de racismo e desigualdade social, sobre a importância de pensar os fatos que tornam essas pessoas protagonistas, criadoras e talentosas, mesmo diante de tanta violência produzida pela colonialidade. Portanto, além de ser uma atividade com o objetivo de pensar os elementos de planejamento visual e aprender a utilizar os softwares como ferramenta para criação, agrega-se neste contexto um repertório mais intelectualizado, com uma função de trazer para o design o papel de contribuir na disseminação de nossa produção e cultura brasileira, de conscientização sobre a nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, gostaríamos de apontar que primeiramente é preciso admitir que o processo para uma possibilidade decolonial é árduo, e que o caminho ou descaminho a percorrer perpassa, sobretudo, à nossa própria disposição em se repensar e se comprometer atentamente com as nossas escolhas e posturas.

Sobre a educação é preciso mudar nosso estilo de ensinar, entender que nenhuma educação é politicamente neutra, e ainda de maior relevância é pensar como essa docência deve trazer o compromisso de romper com questões que estratificam e hierarquizam a sociedade - é preciso comprometimento com as escolhas de conhecimento, é preciso não se abster da consciência política.

Pois a verdade é que na vivência em sociedade tudo torna-se político, a escolha de não se envolver também é, em si, uma escolha política. Então para que haja uma educação libertadora através de uma perspectiva decolonial é importante que as escolhas sejam também motivadas em uma proposta libertária.

Para área específica do design gráfico, é preciso que este seja um espaço de produção e de comunicação visual que tenha como objetivo afetar o conhecimento, as atitudes e o comportamento das pessoas. Dentro de um curso técnico também se depara com uma formação mais voltada à profissionalização especializada que simultaneamente encurta ou impossibilita uma formação cultural mais ampla, o que pode acarretar em uma formação para a atuação de designers muito mais tecnicistas e menos engajados com algumas necessidades e problemas da sociedade. Um motivo para isso e que acontece na maioria das profissões, inclusive na docência, pode ser uma inversão de valores, que afeta diretamente a sua atuação em sala, que se torna direcionada ao mercado.

Deve haver uma preocupação em formar o ser humano em sua totalidade e com pontos de vista diversificados, de maneira que impulse o seu desenvolvimento e todas as suas capacidades. A formação do educando que vise seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, precisa ir muito além de uma formação profissional calcada na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como critério exclusivo do sucesso. Isso exige, de outra parte, que a educação superior reponha novamente em sua agenda a questão da ampla formação cultural. Pois, se despreparadas para o exercício da cidadania democrática, as novas gerações serão indiferentes à diversidade cultural e ao respeito pelo outro.

Os meios de comunicação agem como instrumentos de reprodução e transmissão das ideologias de grupos dominantes, e exercem um papel essencial na construção e reafirmação das identidades individuais, pois oferecem modelos de pensamentos e comportamentos a serem seguidos. A propaganda pode ser um instrumento bélico nas mãos de pessoas que estão sempre de pronto para retratar e escancarar preconceitos, machismo e racismo, homofobia , entre outros.

É importante notar que no Brasil, esse tipo de representação tem origem na ideologia do branqueamento que foi pregada pelos intelectuais brasileiros desde o final do século XIX. Esse ideal tem base na crença na inferioridade das raças não brancas. A intenção era apagá-las através do incentivo à miscigenação do povo, para chegar ao seu branqueamento. A teoria das raças afirmava que

após algumas gerações, os traços físicos e morais dos negros tenderiam a desaparecer e com isso chegar-se-ia a uma raça pura. A comunicação visual contribui fortemente para a divulgação dessa imagem através de peças editoriais em jornais, revistas e magazines.

Esse fator é retroalimentado pela ausência e pela perda do real papel da universidade, que é trazer para a sua função o dever e o comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Todas essas questões expostas acima caminham para o mesmo lugar, o processo civilizatório pelo qual nós, humanos, nos submetemos, não apenas ao processo colonial que se inicia a partir da idade moderna, mas ao modo como fomos nos desligando dos processos naturais - como seguimos rompendo com o que se apresenta como originário.

O que se deseja consumir, o que se busca, as escolhas políticas, todas essas coisas são direcionamentos do caminho que seguiremos como coletivo da humanidade, pois já tivemos e continuamos tendo provas que este modo de vida nos prejudica muito, ao final. Então, é preciso que repensemos os caminhos que estamos trilhando enquanto espécie e a educação sempre pode ser não somente uma ferramenta, mas também uma aliada à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, essa construção não é possível em uma sociedade organizada a partir da hierarquização imposta pela colonização. Por isso a mobilização para reais mudanças na sociedade, a começar pela educação.

Por fim, é importante ressaltar agora sobre a minha experiência como docente e no meu processo desta pesquisa, em que as mesmas reflexões e práticas mais aproximadas de uma ação decolonial, podem ser pensadas em todos os níveis de ensino, da educação básica a pós-graduação, e são também uma forma de se pensar e estar no mundo.

Os estudos decoloniais tiveram e têm muito impacto na minha prática como educadora, pois a forma como eu penso, o jeito como eu abordo os assuntos, as referências visuais que compartilho são sempre pensadas nessa outra história que precisa ser contada e recontada - afinal, aqui já tínhamos uma cultura fundante muito bem consolidada, construída e ainda preservada pelos povos originários que habitavam nossas terras antes de serem invadidas pelos portugueses. Junto com as pessoas de África que foram trazidas e aqui resistiram

com suas culturas através de diversas outras formas de expressão, principalmente pela cultura oral. Ter entrado em contato com os estudos decoloniais, teve como consequência na minha prática pesquisar referências mais regionais e localizadas ao sul global, faz-me valorizar e gostar cada vez mais de tantas manifestações culturais que o Brasil expressa de maneira rica e diversa.

Não é por ser um curso técnico, graduação ou pós graduação que não iremos olhar para as fissuras nos currículos e por ali nos embrenharmos com a história de nossos povos que construíram esse país na base da exploração, violência e segregação, e que possuem vasta diversidade cultural, muita criatividade e força para preservar e resistir suas ancestralidades. É importante e essencial que outros tipos de conhecimentos adentrem nas universidades e nas salas de aula, e que o objetivo da educação não seja apenas o ensinar a fazer, mas também a pensar e ensinar a ler o mundo dentro de seus contextos e especificidades.

Esperamos que este trabalho consiga trazer um caminho à esperança na educação, inspirada nas leituras de mundo de Paulo Freire, pelas salas de aulas com docentes que transgridam as grades curriculares, essas grades que encarceram o conhecimento crítico, reflexivo e ativo, e por um projeto coletivo decolonial não só da educação, mas de toda a nossa sociedade. Pois não só estamos no mundo: somos o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A CRÍTICA DECOLONIAL DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL E O CONTEXTO DE CONSTITUIÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD-CAMPO/2013
Filipe Gervásio Pinto da Silva¹.Janssen Felipe da Silva² .REALIS, v.4, n. 02, Jul-Dez. 2014 – ISSN 2179-7501

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana Jordan. Interpretações sobre os retratos dos afro-descendentes na mídia de massa. Rev. adm. contemp. vol.12 no.spe Curitiba 2008.

AGAMBEN, Giorgio. O Que é o Contemporâneo? e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argus, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996. ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no

ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. Docência no Ensino Superior: trajetórias e saberes. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2013.

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGUEL, RAMÓN. Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

BERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez; Coleção: Questões da nossa época, 2004 v.77.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Educação & Sociedade, v. 12, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BRAGA, Marcos da Costa. O papel social do design gráfico - São Paulo: Editora SENAC, 2011.

CARDOSO, Rafael. Uma introdução à história do design. São Paulo: Editora Blucher, 2008.

_____. Design para um mundo complexo. São Paulo: Editora UBU, 2017.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e cotas epistêmicas: um movimento de descolonização do mundo acadêmico brasileiro. In: BERNARDINO COSTA, J.; MALDONADO TORRES, N.; GROSGOGUEL, R. (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

CASTRO, Mary Garcia. Decolonialidade do saber versus colonialidade do poder? Dossiê O que é feminismo decolonial. Revista Cult, São Paulo, ed. 262, outubro de 2020.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez, p. 89-108, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, São Paulo. Papyrus, 1998. P. 153-171.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, vol.20 no.1 Sorocaba Mar. 2015.

ELIZALDE, Paz Concha; FIGUEIRA, Patricia; QUINTERO, Pablo. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A universidade brasileira: os impasses da transformação. Ciência e Cultura. São Paulo, v. 38, n.12, p. 204-218, dez. 1996.

ESCOBAR, Arturo. "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano." Tabula Rasa, vol., no. 1, 2003, pp.51-86. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>

FONSECA, A.N. e BARBOSA, A.M. Colonization and Design. DAT Journal, 5(1).. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i1.181.2020>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/>>. Acesso em: Mar/2015.

MAYNARDES, A. C., Magalhães Viana, D., Moreno de Siqueira, N., & Gomes Queiroz, S.(2020). Design, Culture and Materiality. DAT Journal, 5(3), 167-181. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i3.265>

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

MORAES, Dijon de. Análise do Design Brasileiro - entre a mimese e a mestiçagem. São Paulo: Editora Blucher, 2006.

_____. Fenomenologia do design contemporâneo. DAT Journal, v. 5, n. 2, p. 7-24, 12 jun. 2020. <https://doi.org/10.29147/dat.v5i2.188>

MIYASHIRO, Rafael Tadashi. Com design, além do design: os dois lados de um design gráfico com preocupações sociais. In BRAGA, Marcos da Costa. O Papel Social do Design Gráfico. 1. ed. São Paulo: SENAC-SP, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PATER, Rubens. Políticas do Design. São Paulo: Editora UBU, 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet. Jornal da Universidade: Um acontecimento chamado Mangueira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2019

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, CLASCO, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. ARTE E DESCOLONIZAÇÃO: MASP AFTERALL. São Paulo: Edição 2019 Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand e os autores. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>, acesso em: 10 de agosto de 2021.

RODRIGUES, Carla; AIRES, Suely. Dossiê | A leitura de Achille Mbembe no Brasil. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/dossie-leitura-de-achille-mbembe-no-brasil/>. Acesso em: 18 de jan. de 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, História da educação no Brasil (1930/1973). Vozes, Petrópolis, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ARAÚJO Sara; BAUMGARTEN Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. Sociologias, vol.18 no.43 Porto Alegre Set./Dez. 2016.

_____. MENESES, Maria Paula; Epistemologias do Sul. Revista Lusófona de Educação, v. 13 n.13. Coimbra, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143, abr. 2009.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidade. Revista Poésis Pedagógica - Revista do PPGEDUC Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação - Catalão-GO. ISSN: 2178-4442. Capa > v. 8, n. 2. 2010. >. Disponível em: 82

_____. “História da educação e política educacional”. In: SBHE (Org.), Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas, Autores Associados, 2001, p. 11-19. SAVIANI, Dermeval, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Eccos - Revista Científica, n.10, 2009, p. 147-168. São Paulo. e-ISSN: 1983-9278 Disponível em: [:https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356](https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356) e-ISSN: 1983-9278

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. Antonio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. P. 77-91

SCHWARCZ, Lilia Moritz; O Espetáculo das Raças. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870 – 1930 – São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

SILVA, N.M.C. Universidade no Brasil: Colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. Revista Interinstitucional. Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 233-257 (out/2017 – jan/2018).

TANCETTI, Barbara; ESTEVES, Jéssica Harumi. O racismo como complexo cultural brasileiro: uma revisão a partir do feminismo decolonial. Janguiana, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 49-62, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252020000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 10 maio 2022.

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

z94

Zuchinali, Kacili
estudo decoloniais: perspectivas e
desdobramentos no ensino do design gráfico /
Kacili Zuchinali. São Paulo: [s.n.], 2022.
69 f. il.

Orientador: Guilherme Nakashato

() - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2022.

1. &/design/& . 2. &/educação/& . 3.
&/decolonialidade/& . 4. &/paulo Freire/& . 5.
&/bell Hooks/& . I. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD