

Outra perspectiva para a pesquisa em educação na América Latina: o giro decolonial

HUGO DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

RESUMO

Neste trabalho, apresento os resultados de uma pesquisa realizada em 2015, na qual buscamos materiais paradigmáticos para trabalhar temas relacionados à diferença na Educação Básica. No segundo momento, apresento outra perspectiva teórica, baseada na produção do grupo modernidade/colonialidade, que permite a ampliação das questões que dizem respeito à educação e aos desafios para a pesquisa nesta área na América Latina.

Palavras-chave: Educação; Antropologia; América Latina; Colonialidade.

Another perspective for education research in Latin America: the decolonial turn

ABSTRACT

In this paper I present the results of a research carried out in 2015 in which we search for materials to work on themes related to the difference in basic education. In the second moment I present another theoretical perspective, based on the production of the modernity / coloniality group, which allows the expansion of the questions that concern education and the challenges for research in this area in Latin America.

Keywords: Education; Anthropology; Latin America; Coloniality.

INTRODUÇÃO

Entre 2014 e 2015, desenvolvi uma pesquisa intitulada “A diversidade cultural no mundo infantil: instrumentos de ensino e aprendizagem fornecidos pela Cosac Naify” (OLIVEIRA, 2015), sob orientação da Profa. Dra. Izabela Maria Tamaso. Neste trabalho, estávamos preocupados em pesquisar formas do conhecimento antropológico adentrar o espaço escolar, uma vez que esta área não faz parte da grade curricular das escolas brasileiras. Baseados em uma bibliografia que trabalha com conceitos como identidade, diversidade e diferença (BRAH, 2006; GUSMÃO, 2008; SILVA, 2009; DRAGO, RODRIGUES, 2008), pesquisamos materiais paradidáticos que lidassem com esses temas e pudessem, de alguma forma ser aproveitados para abordar e evitar discriminações baseadas na diferença dentro do espaço escolar.

Com a conclusão deste trabalho, voltei minha atenção a outro referencial teórico fortemente influenciado por pensadores/as latino americanos/as, principalmente do grupo modernidade/colonialidade. Estes/as autores/as, inicialmente ligados à tradição de estudos sobre subalternidade e pós-colonialidade, romperam com essa perspectiva por acreditarem que ela era limitada, apresentando uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, baseada em autores como Foucault, Derrida e Gramsci. Para eles/elas a situação desse continente é marcada pela transformação das relações de poder do colonialismo após a independência, que emergem em um novo padrão de poder global, a colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

As preocupações com a produção intelectual da América Latina também estavam presentes na XXIV Jornada de Jovens Investigadores da AUGM, cujo tema era “Desafios Contemporâneos dos Jovens Investigadores no Desenvolvimento da Ciência da América Latina”. Participei desse evento apresentando o trabalho “Educação para a integração, uma perspectiva latino-americana” (OLIVEIRA, 2016), que incluía os resultados da pesquisa já mencionada e este novo referencial teórico. A participação nesse evento foi para mim uma oportunidade de testar hipóteses e os resultados do meu trabalho sob outro ponto de vista. Este texto apresenta os resultados dessa experiência, as reflexões que surgiram a partir do debate na apresentação oral e também uma revisão bibliográfica mais aprofundada sobre a modernidade/colonialidade.

EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO: UMA PESQUISA ANTROPOLÓGICA

Em 2015, participei do PROLICEN (Programa Bolsas de Licenciatura), produzindo um trabalho intitulado “A diversidade cultural no mundo infantil: instrumentos de ensino-aprendizagem fornecidos pela Cosac Naify”. Nesta pesquisa nosso objetivo era responder a uma lacuna que se formou no ensino básico nacional, a falta de inserção da antropologia no currículo escolar. O conhecimento dessa área de estudos vem se acumulando ao longo de mais de um século, aguçando a compreensão humana da diferença, da diversidade cultural e das formas de vida distintas, no entanto, dentro das ciências sociais apenas a sociologia é componente do currículo e mesmo assim apenas em um ano do ensino médio. Assim, um de nossos objetivos era pesquisar formas desse campo adentrar a escola sem a necessidade de mudanças burocráticas demoradas; com isto posto, investigamos materiais paradidáticos como filmes e livros que abordassem temáticas relacionadas a diferenças, para formar um catálogo acessível aos/as professores/as. Como esse era um projeto dentro de outro maior, o trabalho foi dividido entre três estudantes, sendo que houve um recorte e cada um se debruçou sobre os produtos de uma editora específica, no meu caso a Cosac Naify.

Com nossos objetivos traçados, desde o começo precisamos problematizar a divulgação de conceitos e práticas consolidadas na Antropologia, pois esta área tem uma história colonial, e como uma ciência clássica, baseada em técnicas e métodos, foi utilizada para submeter os povos não europeus, tendo como objetivo “humanidade e civilização” (GUSMÃO, 2008). A princípio, a antropologia da educação acabou seguindo o mesmo caminho, buscando um modelo de escola que não considerava a diversidade, o que levou a adoção de práticas homogeneizadoras e ocidentalizadoras do resto do mundo.

Esse cenário começa a se transformar apenas a partir das décadas de 1980 e 1990 com a emergência de um novo paradigma, os Estudos Culturais, com uma ênfase voltada ao Multiculturalismo. Segundo Gusmão (2008), essa nova perspectiva tem um caráter teórico e prático, voltado ao reconhecimento da heterogeneidade das sociedades, bem como dos contextos globalizados marcados por contínuos fluxos migratórios. Outra inovação dessa perspectiva foi trazer para o conceito de cultura a problematização em torno das relações de poder, que estão

sempre presentes, e também a penetração do campo político no cultural. Essas críticas também foram levadas a própria ciência, que passa a ser vista como uma construção histórica específica.

Desse modo, deparamo-nos com a necessidade central de discutir conceitos fundamentais para nossa pesquisa e também para a educação: identidade, diferença e diversidade. Nosso esforço girava em torno de evitar que ficássemos limitados ao multiculturalismo, que, em geral, “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2009, p.73). Esse caminho teórico levou-nos a um conjunto de autores e autoras claramente influenciados/as por uma escola específica, o pós-estruturalismo francês.

A influência de Derrida se dá a partir da centralidade da linguagem na teorização. Para esse autor, ela é um sistema de significações e o signo é um sinal, uma marca, que está no lugar de outra coisa, que poderia ser um objeto, um conceito ligado ao objeto, ou mesmo um conceito abstrato. Assim, o signo se caracterizaria muito mais por uma ausência que por uma presença, que é sempre adiada e impossível, obrigando-o a depender do processo de diferenciação. Desse modo, ele necessariamente deve carregar o caráter daquilo que ele não é, um outro constituinte (SILVA, 2009).

Nessa perspectiva, identidade e diferença são mutuamente determináveis, criações linguísticas que funcionam a partir de negações. Ser brasileiro significaria uma cadeia de negações do tipo “não sou chinês”, “não sou inglês”, “não sou colombiano”. Dessa forma, uma das grandes contribuições dessa perspectiva foi trabalhar a identidade e a diferença como conceitos criados performativamente, que precisam ser afirmados com frequência, em contraposição às noções cristalizadas, que os viam como estáveis e dados. Eles passam, então, a não ser considerados mais do mundo natural, mas do cultural, do que é criado e negociado (SILVA, 2009).

A partir daqui notamos claramente como eles estão envoltos por relações de poder, pois “na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem os interesses dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder” (SILVA, 2009, p.81).

Nossa metodologia constitui-se em fazer um levantamento dos materiais fornecidos pela editora através do site da Cosac Naify, conta com palavras-chave e divisão dos livros em coleções. Já nesse momento, foi possível fazermos uma seleção dos títulos que trabalhavam com os temas da diversidade e da diferença através das imagens disponíveis, dos e-Books e da descrição fornecida pela editora. Em um segundo momento, os livros foram submetidos à classificação através de fichas, que contavam com informações técnicas (título, autor, ilustrador, editora, cidade, ano da primeira publicação, ano da reimpressão), de conteúdo (dados relativos aos paratextos, tipo de diversidade indicada, resumo da história, indicação dos personagens principais) e, por último, informações referentes ao aproveitamento do livro em ambiente escolar (potencial de estímulo à reflexão dos temas relativos à diversidade cultural, qualidade artística e editorial do livro, se o livro é indicado para um projeto de extensão, sugestão de faixa etária, sugestão de atividade para sala de aula).

Os resultados encontrados foram organizados em uma tabela que cruza os títulos com o tipo de diversidade abordada por eles (adoção, diversidade cultural, individual, geracional, terceira idade, gênero, étnica, racial, preconceito, estereótipo, sexual, social, aceitação, famílias plurais). Nosso mapeamento alcançou cerca de 400 livros fornecidos pela editora para o público infantojuvenil, dos quais apenas 84 lidavam com temáticas relacionadas à diferença.

A partir do tabelamento dos dados, notamos uma discrepância muito grande em relação aos temas que apareciam, como diversidades culturais, individuais e geracionais que apareceram como as mais frequentes, outras como diversidades sexuais, de gênero, adoção e famílias plurais apareceram bem menos, por exemplo. Isso se deve a alguns fatores, primeiramente, os temas mais frequentes podem ser considerados mais abrangentes e mais facilmente aceitos socialmente, além disso, esse tipo de temática vem sendo impulsionada pelo Ministério da Educação, como no caso do livro *As tranças de Bintou*, adotado como referência curricular para a Educação Infantil. Já em relação às diferenças individuais, estas aparecem de diversas formas, desde diferenças físicas como em “Como um peixe n’água”

até em sentido figurativo, como em “De uma vaca a outra”. Por fim, a diferença geracional também aparece de diversas formas, desde o conflito entre liberdade e a autoridade dos pais até as abordagens que tratam da morte e do contato com os avós.

A baixa adesão de temas como a diversidade sexual e de gênero pode ser explicada também em relação ao contexto político brasileiro. Desde o século XIX, o movimento feminista conseguiu importantes vitórias na vida política das mulheres, como o direito ao voto e às escolhas individuais. Nesse percurso histórico, após a revolta de Stonewall, os movimentos LGBTs também se organizaram e começaram a luta por direitos civis. No entanto, mesmo depois de tanto tempo, mesmo depois da retirada da homossexualidade do CID, em 1990, temas como legalização do aborto e casamento civil entre pessoas do mesmo sexo ainda são tabus no Brasil. Vivemos em um contexto de grande polarização política, o que, segundo Scott (1990), oculta um jogo complexo de diferença, que mantém sua irrelevância e invisibilidade.

Assim, quanto mais visibilidade esses grupos conseguem, mais repressão eles enfrentam, mesmo dentro de instituições políticas. Vale lembrar a polêmica gerada pelo projeto Brasil sem homofobia, que resultou no cancelamento da distribuição de cartilhas educativas sobre gênero e sexualidade para escolas públicas. Dessa forma, a editora insere-se nessa ordem social, abordando muito pouco esse tipo de questão, em detrimento de razões políticas. Em contrapartida, questões relacionadas a preconceito apareceram de forma razoável e quase sempre relacionada a outras como aceitação, diferenças étnicas e famílias plurais. Os livros abordam esse tema de várias formas, sejam elas figuradas, como no caso de *Meu amigo Jim*, sejam de forma explícita, como em *Minhas contas* e *O inimigo*. As personagens podem ser humanas ou animais e, até mesmo, números. A fábula é um gênero textual muito utilizado nessa abordagem.

Outro ponto importante do mapeamento do material é em relação às classificações oferecidas pela editora que, em geral, não oferece uma organização sistemática para facilitar o acesso dos profissionais da educação ao conteúdo dos livros. Os títulos estão dispostos quanto a coleções, que se referem a temas (como “ache o bicho”, “mitos do mundo”, “opera urbana”, entre outros), ilustradores/as

ou autores/as (“Jutta Bauer”, “Maurice Sendak”, “Dav Pilkey”) ou ainda em áreas do conhecimento (história, antropologia, literatura, design e mais). Embora a divisão pareça atender às demandas do mercado e facilitar a procura de materiais paradidáticos, existem alguns problemas em relação a ela, principalmente no que diz respeito aos livros classificados como pertencentes ao campo da antropologia. Nessa sessão, podemos encontrar títulos como *Um dia na aldeia*, *O nascimento de Zeus* e *Palavra Cigana*, entre outros, o problema é que esta divisão abarca apenas livros que tratam em geral de mitos criadores de outras culturas e, quando não se tratam de mitos, o foco principal é no conhecimento de outras culturas. Dessa forma, diferenças e diversidades, que podem estar dentro de uma mesma cultura, são apagadas, como se elas também não fizessem parte do que vem sendo estudado nas ciências sociais. Livros como *Surfando na marquise* e *O carrinho da madame miséria*, que tratam de diferenças sociais e urbanas, não são incluídos, mesmo que seus temas tenham claramente apelo à aceitação e à diversidade.

Além disso, a editora conta com a classificação por palavras-chave (algumas delas são identidade, questionamento, índio, preconceito, diferença, amadurecimento, cultura brasileira, entre outras), que carregam o mesmo problema mencionado acima. Embora os temas encontrados nessas palavras sejam mais amplos, nem todos os livros contam com esses marcadores e, enquanto alguns contam com muitas marcações, outros que tratam dos mesmos temas não possuem nenhuma. Para facilitar o acesso dos/as profissionais da educação a estes materiais, organizamos nossos resultados em uma tabela, que relaciona os títulos às temáticas que abordam, ela foi divulgada junto ao relatório final da pesquisa. Para ampliar a divulgação desses dados, estamos trabalhando em um site que possa reunir o trabalho de todas as pessoas envolvidas.

DA PÓS-COLONIALIDADE AO GIRO DECOLONIAL

Como mostra Mignolo (2003), o pensamento de resistência à dominação europeia e, mais recentemente, à estadunidense não é exclusividade da América Latina ou da África, mas se manifesta em todo lugar onde se estabeleceram relações coloniais. A lógica colonial produz uma energia de descontentamento e de desconfiança em quem reage ao poder colonial; essa energia se traduz em projetos de descolonização (decoloniais) em várias partes do mundo (MIGNOLO, 2007).

Dessa forma, precisamos entendê-los em suas especificidades, por isso descreverei aqui dois desses projetos. Não os entendo como representativos de todos os outros, mas os escolhi por estarem dentro das teorias acadêmicas, o que facilita relacioná-los ao trabalho aqui exposto. O primeiro é uma teoria que vem conquistando espaço nos últimos anos dentro das discussões do campo da antropologia, a teoria pós-colonial. Com esse termo, refiro-me aos estudos levados a cabo por Said, Spivak, Guha e Bhabha, que são críticos ao colonialismo e têm influências claras de pensadores como Fanon e Césaire (importantes teóricos e ativistas na libertação da África), mas que também partem da abordagem teórica do pós-estruturalismo francês. Já o segundo, o pensamento decolonial, tem sua genealogia em uma densa história de resistência mundial (MIGNOLO, 2007), mas que identificarei aqui com autores/as do grupo modernidade/colonialidade, que se originou na América Latina na primeira década do século XXI.

Apresentarei brevemente as duas perspectivas, sendo crítico em relação à primeira e assimilando a segunda, não por um essencialismo geográfico, mas por ela obviamente se adequar melhor às necessidades do desenvolvimento da ciência na América Latina. As teorias da pós-colonialidade têm em seu horizonte conceitual a descolonização da África e da Ásia, que aconteceram no decorrer do século XX. Por si só esse fato já é importante, pois essas teorias não conseguem enxergar a descolonização das Américas como um processo que se integre aos outros. Influenciadas pelo pós-estruturalismo, elas geralmente estão preocupadas com as representações, assim, o que é passível de ser analisado são discursos europeus e a agência cultural dos sujeitos, como os estudados por Said em *O orientalismo* ou em *Pode o subalterno falar?* de Spivak. Esses discursos seriam formas da Europa se constituir como tal e criar o outro como uma exterioridade, esta relação entre eu e o outro é marcada, como o signo, por uma reciprocidade entre as duas partes, em que uma é constitutiva da outra. Além disso, ao se debruçarem sobre tal empreitada, elas chegam, no máximo, a época da segunda modernidade, em meados do século XVIII, quando o poder do sistema mundo colonial-moderno se desloca de Portugal e Espanha e passa para a França, Alemanha e Inglaterra. Não por acaso, as línguas do conhecimento, nas quais se pode produzir ciência, são as línguas nacionais desses três países.

Além disso, Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) trazem outras limitações dessas teorias. Para esses autores/as, elas pecam por não fazer uma abordagem econômica da colonialidade; alguns pensadores como Spivak chegam a reconhecer a importância da divisão do trabalho, que, nas Américas, sempre teve um caráter racial, mas não conseguem fazer uma abordagem político-econômica, permanecendo presos a um modelo de pensamento binário que opõe o sujeito à estrutura.

As teorias pós-coloniais emergiram a partir da chegada de pensadores subalternos a grandes centros, como Gayatri Spivak, de origem indiana, que vai para França, Uma Narayan também indiana que migra para os EUA, Edward Said, que foi da Palestina para os EUA, e Stuart Hall, que vai da Jamaica para o Reino Unido. Por esse e outros fatores, as questões da identidade e dos fluxos globalizados são fundamentais para esses autores, que consideram a primeira como híbrida e fluída, construída a partir de experiências pessoais.

Por fim, esse conjunto de teorias constitui um discurso crítico sobre o imaginário da modernidade/colonialidade, mas não consegue ultrapassá-lo. Elas constituem, de certa forma, uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo, pois trazem novos problemas para estruturas antigas. Superar a colonialidade e eurocentrismo implica um projeto maior de superação de uma razão excludente, baseada em um modelo de cientificidade que nega a contemporaneidade entre os povos e justifica um processo civilizatório por parte das antigas metrópoles coloniais. Nesse viés, há sempre os desenvolvidos e os subdesenvolvidos, o primeiro, o segundo e o terceiro mundo, aqueles que devem seguir o caminho trilhado pelas nações do Norte.

Já a perspectiva do grupo modernidade/colonialidade parte das macro-narrativas de longa duração ou da análise do sistema mundo colonial-moderno, inspirados em Wallerstein, estabelecendo a modernidade como o momento constitutivo também da colonialidade, sendo que uma não pode existir sem a outra. Fazem parte deste grupo autores/as como Mignolo, Dussel, Quijano, Castro-Gomez, Grosfoguel, Lander, entre outros. Partindo desse ponto de vista, eles propõem uma releitura radical da história do mundo, que até hoje nos tem sido contada a partir da história europeia, que ocuparia o centro do mundo. Para a superação da

colonialidade e do eurocentrismo, apresentam um projeto de transmodernidade (DUSSEL, 2000), que é um projeto mundial de libertação das auteridades negadas, as que eram bárbaras e estavam, e ainda estão, fora do processo de civilização. Em outras palavras, é um projeto de correalização, no qual o pensamento subalterno se apropriaria da modernidade, e vice-versa, em direção ao desenvolvimento mútuo.

Assim, o horizonte conceitual desses teóricos está em 1492, ano da formação do sistema mundial colonial-moderno. Nesse período, a Europa que conhecemos hoje não estava no centro, mas era a parte mais ocidental do sistema mundo, que estava centralizado na China. Essa Europa católica vivia em grande embaite com o mundo árabe muçulmano, considerando-os bárbaros, que dominavam grande parte do continente e das rotas comerciais para o Oriente (DUSSEL, 2000). Só com o descobrimento das Américas que a Europa passa a ser, pela primeira vez, o centro do mundo, conectando os circuitos econômicos do Atlântico com o resto do mundo, foi também a partir da apropriação da riqueza das colônias que as nações europeias conseguiram se equiparar ao mundo árabe, expulsando-os de seu território e tornando-os cada vez mais orientais. A genealogia da Europa, como uma sequência linear que sai da Grécia, passa por Roma e chega a Europa, é falsa e ideológica; ela defende principalmente o desenvolvimento de uma civilização ascética, sem contato com o resto do mundo, onde surgiu todo o saber sistematizado que deveria ser levado para todo o globo (DUSSEL, 2000). A Europa só se constitui como tal a partir da América, da mesma forma que só foi possível uma econômica capitalista a partir da dominação das colônias americanas (MIGNOLO, 2003).

Nessa perspectiva teórica, então, a modernidade só existe com sua contraparte, a colonialidade. Mesmo o Ego Cogito de Descartes foi precedido em cerca de um século pelo Ego Conquiro lançado pela Espanha e por Portugal (DUSSEL, 2000). Nessa empreitada de levar a civilização ao resto do mundo, saberes locais foram transformados em globais (o que aconteceu com a ciência e o conhecimento hegemônico das metrópoles), enquanto outras formas de saber e viver foram continuamente apagadas e suplantadas pelo conhecimento que a colonização impunha.

Um ponto fundamental para esse grupo de autores/as é resgatar outras formas de pensamento, não com um desejo de voltar a um estado primitivo, mas como ponto de partida em um projeto de transmodernidade. A crítica ao eurocentrismo e a colonialidade não implica apenas em novos temas, mas também em novas estruturas de saber; em outras palavras,

[...] con el objeto de encontrar un nuevo lenguaje para esta complejidad, necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo, pero también con las nuevas teorías de la complejidad” (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007, p. 18).

Para o grupo modernidade/colonialidade, a colonialidade e o eurocentrismo não se extinguiram com a independência, esse movimento só colocou fim à dominação jurídica-política das periferias. Outras relações como as étnicas, as raciais, as sexuais, as epistêmicas e as econômicas foram deixadas intactas (CASTRO-GÓMEZ e GROSGUÉL, 2007). A descolonização dessas relações permanece um desafio para qualquer área de conhecimento que se desenvolva na América Latina.

De acordo com os/as autores/as do grupo modernidade/colonialidade, o pensamento decolonial já não se apresenta na perspectiva política da esquerda, nem da direita, ele ultrapassa as questões colocadas por essas visões. Pensando a questão da educação, Mignolo (2007) já não vê saída a partir dessas posições, pois tendências liberais propõem a educação técnica, tendências conservadoras à exclusão e orientações a esquerda, a inclusão. Qualquer uma dessas soluções deixa intacta a lógica da colonialidade.

Isso ocorre porque a colonialidade está presente na própria estrutura da produção de conhecimento, que se organiza a partir da hibridez do ponto cego (Castro-Gómez, 2007). Esse conceito pode ser encarado como um lócus de enunciação, no qual o observador vê o mundo a partir de uma plataforma inobservada, com o objetivo de gerar uma visão verdadeira e fora de toda a dúvida. Essa perspectiva está presente desde Descartes, que instaura um modelo objetivo e neutro para conhecer o mundo, até hoje nas universidades contemporâneas.

Dessa forma, o modelo das universidades hoje encarna perfeitamente esse conceito, tanto por sua estrutura disciplinar, como por sua divisão arbórea em departamentos.

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. Lo que hace una disciplina es, básicamente, recortar un ámbito del conocimiento y trazar líneas fronterizas con respecto a otros ámbitos del conocimiento.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, P.83).

[...] la mayoría de las universidades funcionan por “facultades”, que a su vez tienen “departamentos”, que a su vez tienen “programas”. Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes. [...] Surgen así los distintos departamentos, a los cuales pertenecen especialistas en cada una de las disciplinas vinculadas a la facultad en cuestión. Rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada (CASTRO-GÓMEZ, 2007, P.84).

Em relação às questões de identidade, o posicionamento do grupo se torna conflituoso, uma vez que, enquanto alguns tendem a criticar essa teorização como pós-moderna e, conseqüentemente, eurocêntrica, o que a torna bastante limitada, outros tendem a vê-la como um ponto de vista frutífero para análise. É o caso de Mignolo (2003), para quem os novos lócus de enunciação, essencialmente fraturados pela experiência colonial, são um ponto de partida muito rico para a crítica da colonialidade, pois, ao questionar a tradição e também a modernidade, ela abre espaço para novas formas de conhecimento.

A teoria do giro decolonial fornece um ponto de vista crítico que ainda não foi tão explorado na academia. Embora possamos observar o aumento de eventos acadêmicos sobre esta teoria e seus temas específicos, esta parece estar longe da formação acadêmica na área da educação. Ela não resolve todos os problemas, mas permite ampliar nosso ponto de vista para enxergar outros questionamentos.

REFERÊNCIAS

- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. v. 26, 2006, pp. 329-376.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polt.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, agosto de 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 21 de julho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, n.1, 2. sem. 2008.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo", em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto", em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

OLIVEIRA, Hugo. A diversidade cultural no mundo infantil: instrumentos de ensino-aprendizagem fornecidos pela Cosac Naify. In: **XII CONPEEX - Congresso de ensino, pesquisa e extensão**, 2015, Goiânia. Luz, ciência e vida, 2015.

_____. Educação para integração: uma perspectiva latino-americana. In: **XXIV Jornada de Jovens Investigadores AUGM**, 2016, São Pedro. Desafios Contemporâneos dos Jovens Investigadores no Desenvolvimento da Ciência da América Latina, 2016.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Sociedade**. Porto Alegre, v 16, n2, jul-dez.1990, p 5-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102.

Hugo de Oliveira

Graduando em Ciências Sociais – Licenciatura na Universidade Federal de Goiás, bolsista Probec (Programa Bolsas de Extensão) no projeto “Divulgação científica nas Ciências Sociais”.

E-mail: hugodeoliveira03@gmail.com

