



PAULO FREIRE E O PENSAMENTO DESCOLONIAL: um diálogo com as Artes Cênicas em sala de aula

Vitória PAVAN (UEMS – Campo Grande/ NAV(r)E - CNPq)*
Marcos Antônio BESSA-OLIVEIRA (UEMS – Campo Grande/ NAV(r)E - CNPq)**

RESUMO: O presente trabalho consiste no diálogo que a autora estabelece entre a Pedagogia de Paulo Freire e a epistemologia descolonial desenvolvida por Walter Mignolo, trazendo para o campo das Artes Cênicas em seu relato de uma experiência com o PIBID/CNPq em seus primeiros anos de graduação. Em dezoito meses incluída no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, a graduanda pôde identificar, com seu olhar de (futura)docente-artista-pesquisadora, quais foram as diferenças para os processos de ensino-aprendizagem em dança para alunos e alunas do 7º ano, na cidade de Campo Grande-MS quando mediados e mediadas com reproduções dos códigos de dança pré-estabelecidos e impostos por um discurso hegemônico globalizante e quando mediados e mediadas por uma perspectiva *outra* de entender e evidenciar as *biogeografias* do aluno e da aluna para a experiência dessa linguagem em sala de aula. O estudo conta com as explanações de frustrações e potencialidades no ambiente escolar e como a Pedagogia do Oprimido e a proposta metodológica descolonial em diálogo proporcionam melhores possibilidades para a mediação de processos criativos dançantes para o alunado.

Palavras-chave: Pensamento Descolonial. Pedagogia do Oprimido. Artes Cênicas.

1 Introdução

Em meu primeiro ano de graduação de licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em Campo Grande, entrei para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – financiado pelo CNPq para fazer um estágio de mediação na linguagem artística de dança. Minha parceira de dupla e eu acabamos optando por uma das turmas do 7º ano, que, durante as observações anteriores, mais se mostrou ativa corporalmente e receptiva

* Acadêmica do curso de licenciatura em Artes Cênicas, Bolsista PIBID/CNPq e pesquisadora do grupo NAV(r)E. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Campo Grande – MS; Brasil; vickpavan3@gmail.com.

** Docente do curso de licenciatura em Artes Cênicas e do Mestrado Profissional em Educação e coordenador do grupo NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Campo Grande – MS; Brasil; marcobessa2001@gmail.com.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE
Intersecção entre universidade e escola
“Paulo Freire: contribuições
para a educação pública”

a um estagiário e a uma estagiária de uma área diferente das Artes Visuais tradicional da Educação Básica.

Durante os seis primeiros meses de estágio, mediamos uma percepção corporal para os alunos e alunas, já que a disciplina da graduação que mais nos dava subsídios para a mediação de dança em sala de aula tinha o nome desse conteúdo de dança. Nessa etapa, os/as discentes foram provocados/as a reconhecer, pesquisar e explorar seus corpos em movimento, permitindo a esses e essas um ganho de repertório corporal para trabalharmos a linguagem proposta em um contexto que, normalmente, se identificava como dança apenas os famosos “passinhos” das mídias.

No outro um ano que se seguiu essa experiência, presenciamos duas mediações totalmente distintas, uma vez que todos os aprendizados na graduação interferiam em nossa atuação de docentes na escola. No primeiro semestre de 2019, a mediação em dança ocorreu para o conteúdo Renascimento e nossa metodologia adotada foi trazer para os corpos ali presentes as danças que ocorriam naquela época. Tamanha reprodução, ignorando inocente e completamente os contextos dos alunos e das alunas, acarretou frustrações para ambas as partes: docentes e discentes, seja de não participações nas aulas até comentários de “quando nós vamos dançar?”.

No segundo semestre de 2019, já estava integrando o grupo de pesquisas NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas, coordenado pelo Professor Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. Nesse Núcleo, pude me aproximar e escolher trabalhar com a epistemologia descolonial desenvolvida por Walter D. Mignolo, que defende ser todo/a o/a sujeito/a produtor/a de arte, de cultura e de conhecimentos, e que, portanto, deve se entender autônomo/a para reconhecer seus fazeres e saberes em uma escala horizontal, convivendo e não apenas sendo aceitos/as pelos discursos definidores de arte, de cultura e de conhecimento. Essa vivência influenciou totalmente a prática de mediação em dança no PIBID, com o conteúdo Barroco. Dessa vez optamos por mediar alguns aspectos pontuais desse movimento artístico e trazer para o corpo do alunado, promovendo um projeto de criação de dança contemporânea, no qual todos/as participaram desde a criação da coreografia em si, até da trilha sonora e a dramaturgia, entendendo e valorizando mais os processos de criação, que independem de produtos finalizados como prega à marteladas insistentes o modelo produtivista e de resultado eurocêntricos.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

A segunda mediação torna-se potente para pensar autonomias em sala de aula tanto no fazer artístico, como no docente e de construção de conhecimentos. A educação em diálogo de troca, que defende Paulo Freire como um aprender ensinando e ensinar aprendendo, permitiu uma maior escuta para a necessidade de expressão de alunos e alunas, por uma perspectiva descolonizada, que sabem dançar, que construíram a dança deles e delas, percebendo-se como produtores/as e sujeitos/as em processo para o ensino-aprendizagem em dança. Esse processo não nega saberes de Artes Cênicas, muito menos do conteúdo do referencial da Educação Básica, mas traz os estudos de Paulo Freire e o pensamento descolonial para mediação de autonomia de fazeres artísticos-pedagógicos, que do diálogo provocam o movimento para que a Educação tenha cada vez mais significado para o contexto dos/as discentes.

2 Paulo Freire descolonizado?

Paulo Freire sempre defendeu em seus estudos e vida, uma educação que todos/as os/as agentes participantes fossem ativos/as no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a Pedagogia do Oprimido, defende ser:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele[a (o/a oprimido/a)] e não para ele[a], enquanto homens ou povos, na luta incessante de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos/as oprimidos/as], de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e reparará. (FREIRE, 1987, p. 20).

Temos nessa pedagogia, portanto, um olhar mais autônomo para desenvolver mediações de ensino na Educação Básica, mais especificamente em Artes Cênicas neste presente relato. Freire articula e propõe intervenções dialógicas entre os/as agentes da sala de aula para que o ensinar aprendendo e aprender ensinando seja uma realidade cada vez mais palpável e acessível para todos os níveis da educação, com significado para ambos os papéis, discente e docente. O/a agente transformador/a, que Freire traz como a figura do/a professor/a, precisa entender seu papel de mediador/a e diz que “[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre sua ação.” (FREIRE, 1987, p. 26).

O diálogo é uma práxis de ação e reflexão que encontra um caminho para uma educação mais humanizadora e que entende todos/as os/as oprimidos/as como produtores/as de conhecimento, como também de arte e de cultura, possibilitando uma libertação ancorada na autonomia dos seres reconhecendo-se como agentes



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

ativos de sua própria educação. Com isso, considera-se que “[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus/[as] sujeitos/[as], apesar das diferenças que os/as conotam, não se reduzem à condição de objeto um/[a] do/[a] outro/[a].” (FREIRE, 2020, p. 25).

Toda essa proposta educacional permite reconhecer um diálogo com a epistemologia descolonial, quando a pedagogia acredita que “[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um/[a] é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos/[às] outros/[as].” (FREIRE, 2020, p. 58). E é justamente esse ponto defendido por Walter Mignolo que concorda com Freire, entender os/as sujeitos/as como produtores/as de fazeres e saberes para que eles/as mesmos/as reconheçam seu protagonismo na construção de seu processo educacional e formador como cidadão e cidadã.

Mignolo apresenta a epistemologia descolonial como uma opção *outra*, como uma proposta de desprendimento do pensamento dos padrões hegemônicos que discursam e moldam as definições de arte, de cultura e de conhecimento, bem como de o que é ser e estar no mundo. Esse desprendimento não se apresenta como uma negação, apenas como uma opção de autonomia para desobedecer às noções modernas e globalizantes eurocêntricas e estadunidenses.

A descolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade. (MIGNOLO, 2017, p. 30).

As propostas de Walter Mignolo e de Paulo Freire se aproximam ao defender autonomia para os seres reconhecerem-se como seres e não meras reproduções; para que os fazeres de exterioridades, na ótica do centro padronizador, coexistam na teia de produções de saberes, na *ecologia de saberes*, segundo Boaventura de Sousa Santos (2010). O processo talvez seja longo, até ficar viva a fala de Mignolo em nossa prática docente, que “[...] Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender cada passo.” (MIGNOLO, 2008, p. 305).

Todas essas reflexões dialógicas me respaldaram na mediação do último semestre da minha prática docente no PIBID em dança, em 2019 na cidade de Campo Grande-MS. A mediação em Artes Cênicas tornou-se mais leve e com significado em sala de aula quando entendo e passo a defender com meu/minha aluno/a seu lugar de protagonismo no ensino; não transfiro conhecimento, construo com ele/a porque entendo a potencialidade de estar aberta e receptiva ao que os



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

corpos além do meu têm a trocar na escola, um ambiente sistêmico que reforça todos os dias hierarquizações tradicionais da relação docente-discente e estabelece situações de opressões, como aponta Paulo Freire e como diz Walter Mignolo ter sido a base de construção das escolas/universidades e museus ocidentais.

3 Processo de criação em Dança em diálogo descolonizado

Minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – em dança teve duração de um ano e meio e, para didatizar, podemos dividi-lo em três momentos: um semestre mediando o trabalho de percepção corporal, abrangendo o repertório para dança a partir dos próprios corpos presentes em sala de aula; um semestre aplicando a dança a partir de sua história cronológica e conteudista para o movimento artístico Renascimento, apresentando o Balé de Corte e o Balé do Campo; e o último semestre apresentando uma proposta de criação de um projeto de dança contemporânea (dos/das alunos/alunas) com mediações dos aspectos formais do conteúdo Barroco.

Enfatizando os dois últimos semestres, manifestam-se as diferenças das mediações e das didáticas empregadas. Enquanto no primeiro buscou-se a reprodução dos códigos de dança de uma época de contextos e corpos diferentes, no segundo a escuta do alunado permitiu a criação de um projeto de dança colaborativo que valorizou os processos e individualidades de 40 alunos e alunas que se dirigiram, criaram seus passos e as suas dramaturgias em dança. Projeto que possibilitou

[...] pensar que toda cultura produz conhecimento indistintamente de qualquer relação de dependência, de fonte, de influência, de cópia, de dívida ou de noção de tradição canônica ou modelo de ciência a partir de seus próprios saberes produzidos em seus próprios contextos históricos, lugares e/ou língua, igualmente de suas crenças, etnias, geografias, histórias e memórias. (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 27).

Nosso projeto promoveu duas ações: uma sob a obediência das classificações modernas e a segunda que permitiu perceber corpos sendo o que faziam: prática (docente) de *liberdade* maior impossível se não praticar (*desobedecer*) aos sistemas.

3.1 Renascimento

Para esse conteúdo, buscamos subsídios na História da Dança da perspectiva euro-ocidental. Naquela época e contexto, as danças do Renascimento



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

eram os Balés de Corte, dançado nos palácios pela nobreza, com passos simétricos e geométricos. A proposta para esse Balé foi exercícios de jogo do espelho em dupla, no qual enquanto um/a da dupla conduzia, o/a outro/a devia seguir simetricamente para entendê-la no corpo. E para entender a geometrização, propomos deslocamentos em duplas para formar o desenho do quadrado no espaço e em trios para o deslocamento em triangulação. Uma diversidade de corpos reproduzindo os códigos de uma dança insistente na história universal e padronizadora.

Já o Balé de Campo era praticado pelos/as camponeses da época renascentista e presente em festejos e momentos de folgas e descansos dos/as trabalhadores/as. A dança popular de um povo europeu, na qual os/as alunos/as se identificaram por ser mais livres, com gestos assimétricos e corpos em expansão e grande movimentação pelo espaço.

Esses estilos de danças apresentados, revelaram um conteúdo já imposto que mostra o conhecimento já estabelecido, sem possibilidades de modificações, pois um passo diferente do que deve ser o da proposta, já é errado e fora do contexto da época tão remota e persistente. A experiência frustrante de ver os/as discentes descontentes em reproduzir passos sem significados e com movimentos pré-estabelecidos, torna-se potencialidade quando se escancara uma reflexão crítica ao entender o erro de uma iniciação docente para abrir-se para uma escuta docente-mediadora, pedagógica e verdadeira. A escuta que interfere em um caminhar docente decente que nasce e se fortalece no diálogo de construções de saberes e fazeres.

A grande tarefa do/a sujeito/a que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao/[a] outro/[a], tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do/[a] educador/[a] que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de *inteligir, desafiar* o/[a] educando/[a] com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2020, p. 38-39).

O pensar certo de Freire, nesse sentido, é o mesmo que pensar-sendo como proposto pelo pensamento descolonial. Quer dizer: nada é construto único, tudo dá-se pela troca entre aqueles/aquelas que estão sempre oferecendo diferenças.

3.2 Barroco

Esse último semestre de estágio pelo PIBID foi marcado pela mediação em dança para o movimento artístico Barroco. Conversando com a orientadora desse



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

Programa à época, a Professora Dra. Dora de Andrade Silva, elaboramos um projeto de dança para superar as frustrações de falta de escuta do alunado, falta de diálogo com eles/as e com o próprio conteúdo, e transformá-las em potencialidades para a nossa prática docente e artística em sala de aula. O projeto baseou-se em uma mediação consistente, pois “[...] mediar está compreendido na ideia de que aqueles[/as] estudantes também têm um conhecimento que o[/a] professor[/a] tradicional não acessa. Ou não se permite acessar.” (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 25).

Os processos criativos do projeto consistiram em entender, respaldados/as pela dança contemporânea, os aspectos pontuais do Barroco e trazê-los para o corpo, auxiliando na dramaturgia da dança. Os que se destacaram foram a intensa carga dramática das obras e o virtuosismo presente, que permitiram entender que essa dança com aspectos barrocos surgisse de uma situação problema da sala de aula, porque essa situação é que provoca maior expressão dos/as alunos/as.

Perguntamos o que mais os/as incomodavam em sala de aula e a resposta unânime foi a “prisão” da cadeira, os “pontos negativos” que ganhavam ao levantar-se e como isso os/as rotulavam como maus/más alunos/as. Com isso, pedimos para que todos/as experimentassem movimentações nessas cadeiras, ora sem levantar, ora levantando. À vontade. Dessas experimentações surgiram alguns solos, os/as discentes que se sentiram à vontade, gravaram suas experimentações sozinhos/as para a criação da dança contemporânea.

Ainda com a problemática da cadeira, eles/as foram trazendo outros contextos de incômodo, como a mecanização dos movimentos provocada pela rotina escolar. Assim, criaram uma coreografia sincronizada, na qual mostraram a relação com os materiais escolares e as carteiras enfileiradas em sala de aula. Relacionaram também com o contraste da liberdade que tinham na Educação Infantil com agora, surgindo assim a dramaturgia completa: a dramatização de corpos que sentiram o “baque” da mudança do nível da educação e, com uma reflexão crítica e dançante, mostraram isso com seus corpos e finalmente disseram “nós estamos dançando”. E o mais importante, eles/as criaram a própria dança, além da dramaturgia, trilha sonora e tudo por meio de uma direção colaborativa, na qual todos/as se envolveram no processo sem precisar pensar no produto artístico. O que mais importava ali era entender a crítica com a carga dramática no corpo e saber que sabiam e podiam finalmente expressar.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

Não é possível respeito aos[às] educandos[as], à sua dignidade, ao seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições que eles[as] vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. (FREIRE, 2020, p. 62).

Esse projeto de dança contemporânea foi o ponto alto da nossa prática docente, porque entendemos a importância e o valor da escuta dos/as discentes para serem ativos/as em seus processos de construção de conhecimento, porque sim, as Artes Cênicas são áreas de conhecimento! A troca com o alunado foi a abertura para a potencialidade de escutar corpos que têm muito a dizer e não precisam que deem espaço, precisam reconhecer que já o tem. Nossa mediação foi apenas para mostrar, em diálogo, tudo o que podem e devem. E "[...] Essa é a opção descolonial que alimenta o pensamento descolonial ao imaginar um mundo no qual muitos mundos podem co-existir." (MIGNOLO, 2008, p.296).

A experiência de mediação do projeto me marcou em um ponto curioso. O aluno que era considerado "o pior", "o mais bagunceiro", "o que mais atrapalha", trouxe uma fala que nos surpreendeu e foi impossível não comprar e apoiar sua ideia. Apontou que não era somente na cadeira que seu corpo se sentia preso, mas também nas inúmeras vezes que ia à sala da direção por "indisciplina". Sua proposta foi fazer o solo na cadeira em frente à sala da direção e a dança finalizou com essa cena e chute na cadeira. Todo rótulo de indisciplina expressado em um movimento dançante.

Embora não fosse o mais importante, o projeto contou com um produto final, no qual gravamos e editamos para que os/as alunos/as pudessem apreciar seus corpos dançando e reconhecer suas práticas como dança, entendendo que eles/as também criam arte, cultura e conhecimento. Como desdobramento dessa experiência, algumas semanas depois ocorreu um evento de dança na graduação e alguns/algumas dos/as discentes dessa turma estavam lá, comentando e compartilhando comigo o que viam de dança contemporânea e como os corpos estavam se expressando, me proporcionando satisfação e a honra de ter sido a "prof" que criou conhecimento com eles/as e não transferiu dados ou passos de uma linguagem artística.

4 Considerações.

Paulo Freire dialogando com a epistemologia descolonial me impulsiona na formação docente com mais significado para minha individualidade, que estará



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE Intersecção entre universidade e escola "Paulo Freire: contribuições para a educação pública"

consciente da necessidade dialógica com meus/as alunos/as. Mas talvez, como bem já reconheceram importantes pensadores e pensadoras: Paulo Freire já era descolonial, mas a academia, mais uma vez, também disso não soube aproveitar. Construir conhecimento é uma troca e

Considerar esta perspectiva já é retirar dxs professorxs o lugar de detentorxs do saber. É sair da verticalidade das relações – entre professorxs e estudantes, mas também entre xs próprixs alunxs – para outra forma de se relacionar, mais complexa. (BALDI, 2017, p. 295).

Os dois últimos semestres da minha experiência pibidiana, mostram nos processos como a didática e a escuta, para assim ocorrer diálogo, são fundamentais e potentes para a construção de conhecimento com significado na sala de aula. O diálogo freireano e a defesa das *biogeografias* (BESSA-OLIVEIRA) pelo pensamento descolonial, evidenciam a reflexão para a libertação dos processos educacionais em um ambiente castrador e que reforça opressões de sujeitos/as oprimidos/as pelo sistema que molda desde o que se deve aprender e como isso deve ocorrer, não permitindo o espaço para o que os corpos também podem ensinar.

Por *biogeografias* podemos entender: “[...] todo/[a] sujeito/[a], espaço e narrativas são produtores/[as] de arte, de cultura e de conhecimentos. [...] seriam as diferenças coloniais das *biogeografias* que as fazem produtoras de arte, de culturas e de conhecimentos não hegemônicos.” (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Portanto, ao entender os processos do projeto aqui descrito como evidenciador das *biogeografias* de uma turma do 7º ano de uma escola do ensino público de Campo Grande-MS, reconhecemos que independente do produto final – que nesse caso teve – os conhecimentos em Artes Cênicas foram dialogados e construídos em sala de aula. Cada sujeito/a participou ativamente de cada etapa de criação e escreveu e se inscreveu nela. A construção não negou conteúdo didático-pedagógico formal do/a professor/a e nem os/as discentes. A construção trouxe significado para ambas as partes – docente e discente – e permitiu minha reflexão em práxis que “[...] No fundo, o essencial das relações entre educador/[a] e educando/[a], entre autoridade e liberdades [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” (FREIRE, 2020, p. 92).

REFERÊNCIAS

BALDI, Neila Cristina. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Artes de educar**: Rio de Janeiro, v.3, n.3. 2017.



V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE
Intersecção entre universidade e escola
"Paulo Freire: contribuições
para a educação pública"

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29738/23119>. Acessado em 25 jun. 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas dos estudos de cultura. **Movimento – Revista Educação**, Niterói, RJ, ano 6, n. 11, p. 100-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acessado em 24 jun. 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação descolonial: formação de professor de arte para um trabalho docente mediador. **Revista Educação**: Niterói-RJ, v.16, n.1, p. 63-88, 2021. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/4133/3264#>. Acessado em 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios descoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epsitêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: literatura, língua e identidade, nº 34, p.287-324, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.