

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Seres e Saberes – Outridades e Violências:
Contributos decoloniais para a desconstrução de
privilégios

Kaio Marcelo Soares Lacet

M

2021





Mestrado em Ciências da Educação
Escola, Comunidade e Democracia - Educação para a Saúde

**SERES E SABERES - OUTRIDADES E VIOLÊNCIAS:
CONTRIBUTOS DECOLONIAIS PARA DESCONSTRUÇÃO DE
PRIVILÉGIOS**

Autor: Kaio Marcelo Soares Lacet

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.
Orientadora: Professora Doutora Maria José Magalhães

RESUMO

Este estudo tem o intuito de interpretar a relação entre privilégio e violência sob a ótica da modernidade/colonialidade, bem como discutir possíveis caminhos pedagógicos e decoloniais para desconstrução dos privilégios. Para isso, demonstro como a colonialidade (Quijano, 2005; 2009) manifesta-se através de uma lógica violenta de desqualificação e negação epistêmica e ontológica nos âmbitos do poder, do saber e do ser (Mignolo e Walsh, 2018; Mignolo 2003a). Num primeiro momento, discuto como o padrão de subjetividade normativo e pretensamente universal estabelecido na modernidade/colonialidade (Grosfoguel, 2007, 2016; Lander, 2005) foi erigido através de um *locus* privilegiado de enunciação que logrou efeitos violentos na Educação sob a forma da colonialidade da educação escolar (Ramalho, 2019). A partir disso, encaminha-se a discussão sobre a produção de outridades (Carneiro, 2005; Hall, 2014) através das diferenças coloniais, com base na análise dos sistemas de opressão pautados por raça, gênero e sexualidade e conforme as interpretações de feministas negras e latinoamericanas (Lugones, 2020; Segato, 2012; hooks, 1995). Foram analisados alguns dados sobre a violência no Brasil (2008-2018), provenientes do Atlas da Violência 2020 e do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, documentos publicados pelas agências brasileiras Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Objetivou-se com essa análise perceber como o paradigma de guerra da colonialidade naturaliza experiências violentas na vida dos seres subalternizados (Maldonado-Torres, 2007, 2008b). Ademais, essa conceituação foi necessária para estabelecer as relações do par privilégio-violência (Collins, 2019; 1997) como um produto da modernidade/colonialidade. À guisa de uma conclusão, apresento uma discussão sobre algumas premissas, baseadas nas pedagogias decoloniais (Walsh, 2017a, 2017b), que podem orientar os trabalhos para identificar, desafiar, desestabilizar e desarticular privilégios (Curry-Stevens, 2007; Pease, 2010).

Palavras-chave: modernidade/colonialidade, privilégio, violência, pedagogias decoloniais

ABSTRACTO

Esta investigación tiene como objetivo interpretar la relación entre privilegio y violencia desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad, así como discutir posibles caminos pedagógicos y descoloniales para deconstruir privilegios. Para ello, demuestro cómo la colonialidad (Quijano, 2005; 2009) se manifiesta a través de una violenta lógica de descalificación y negación epistémica y ontológica en las esferas del poder, el conocimiento y el ser (Mignolo y Walsh, 2018; Mignolo 2003a). En un primer momento, analizo cómo el estándar de subjetividad normativa y supuestamente universal establecido en la modernidad/colonialidad (Grosfoguel, 2007, 2016; Lander, 2005) se erigió a través de un *locus* privilegiado de enunciación que logró efectos violentos en la Educación en forma de colonialidad de la educación escolar (Ramalho, 2019). A partir de esto, la discusión sobre la producción de otredades (Carneiro, 2005; Hall, 2014) se lleva a cabo a través de las diferencias coloniales, a partir del análisis de los sistemas de opresión basados en la raza, el género y la sexualidad y de acuerdo con las interpretaciones de las feministas negras e Latinoamericanas (Lugones, 2020; Segato, 2012; Hooks, 1995). Se analizaron algunos datos sobre la violencia en Brasil (2008-2018), del Atlas de la Violencia 2020 y del XIV Anuario Brasileño de Seguridad Pública, documentos publicados por las agencias brasileñas, el Foro Brasileño de Seguridad Pública y el Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas. El objetivo de este análisis fue comprender cómo el paradigma de guerra de la colonialidad del ser naturaliza las experiencias violentas en la vida de seres subalternizados (Maldonado-Torres, 2007, 2008b). Además, esta conceptualización fue necesaria para establecer las relaciones entre privilegio-violencia (Collins, 2019; 1997) como producto de moderno/colonial. Como conclusión, presento una discusión sobre algunas premisas, basadas en pedagogías decoloniales (Walsh, 2017a, 2017b), que pueden orientar el trabajo para identificar, desafiar, desestabilizar y desarticular privilegios (Curry-Stevens, 2007; Pease, 2010).

Palabras clave: modernidad/colonialidad, privilegio, violencia, pedagogías decoloniales.

ABSTRACT

This study aims to interpret the relationship between privilege and violence from the perspective of modernity/coloniality, as well as to discuss decolonial pedagogical ways to deconstruct privileges. It demonstrates how coloniality (Quijano, 2005; 2009) manifests itself through a violent logic of epistemic and ontological disqualification and denial in the spheres of power, knowledge and being (Mignolo e Walsh, 2018; Mignolo 2003a). At first, I discuss how the standard of normative and supposedly universal subjectivity established in modernity/coloniality (Grosfoguel, 2007, 2016; Lander, 2005) was erected through a privileged locus of enunciation that achieved violent effects in Education in the form of the coloniality of school education (Ramalho, 2019). From this point, it is carried out a discussion on the production of otherness (Carneiro, 2005; Hall, 2014) through the tool of colonial differences, based on the analysis of systems of oppression based on race, gender and sexuality and according to the interpretations of black and latin americans feminists (Lugones, 2020; Segato, 2012; hooks, 1995). Some data on violence in Brazil (2008-2018) were analyzed from the Atlas of Violence 2020 and the 14th Brazilian Yearbook of Public Security, documents published by the Brazilian agencies the Brazilian Public Security Forum and the Institute for Applied Economic Research. The objective of this analysis was to understand how the war paradigm naturalizes violent experiences in the lives of subalternized beings (Maldonado-Torres, 2007, 2008b). Furthermore, this conceptualization was necessary to establish the relations between privilege and violence (Collins, 2019; 1997) as a product of modernity/coloniality. As a conclusion, I present a discussion on some premises, based on decolonial pedagogies (Walsh, 2017a, 2017b), that can guide the work to identify, challenge, destabilize and dismantle privileges (Curry-Stevens, 2007; Pease, 2010).

Keywords: modernity/coloniality, privilege, violence, decolonial pedagogies.

RESUMÉ

Cette étude vise à interpréter la relation entre privilège et violence du point de vue de la modernité/colonialité, ainsi qu'à discuter des voies pédagogiques et décoloniales possibles pour déconstruire les privilèges. Pour cela, je montre comment la colonialité (Quijano, 2005; 2009) se manifeste à travers une logique violente de disqualification et de déni épistémique et ontologique dans les sphères de la puissance, du savoir et de l'être (Mignolo et Walsh, 2018; Mignolo 2003a). Dans un premier temps, je discute comment le standard de subjectivité normative et supposée universelle établi dans la modernité/colonialité (Grosfoguel, 2007, 2016; Lander, 2005) s'est érigé à travers un lieu d'énonciation privilégié qui a eu des effets violents dans l'Éducation sous la forme de la colonialité de l'enseignement scolaire (Ramalho, 2019). À partir de là, la discussion sur la production des altérités (Carneiro, 2005; Hall, 2014) est menée à travers les différences coloniales, à partir de l'analyse des systèmes d'oppression fondés sur la race, le genre et la sexualité et selon les interprétations des féministes noires et latino-américaines (Lugones, 2020; Segato, 2012; hooks, 1995). Certaines données sur la violence au Brésil (2008-2018) ont été analysées, à partir de l'Atlas de la Violence 2020 et du 14e Annuaire Brésilien de la Sécurité Publique, documents publiés par les agences brésiliennes le Forum Brésilien de la Sécurité Publique et l'Institut de Recherche Économique Appliquée. L'objectif de cette analyse était de comprendre comment le paradigme de la guerre coloniale naturalise les expériences violentes dans la vie des êtres subalternisés (Maldonado-Torres, 2007, 2008b). De plus, cette conceptualisation était nécessaire pour établir les relations du couple privilège-violence (Collins, 2019; 1997) comme produit de la modernité/colonialité. En conclusion, je présente une discussion sur certaines prémisses, basées sur les pédagogies décoloniales (Walsh, 2017a, 2017b), qui peuvent guider le travail pour identifier, lancer un défi, déstabiliser et désarticuler les privilèges (Curry-Stevens, 2007; Pease, 2010).

Mots-clés: modernité/colonialité, privilège, violence, pédagogies décoloniales

AGRADECIMENTOS

Encarar a página dos agradecimentos é sentir a responsabilidade de lembrar de todos/as que contribuíram para que este trabalho fosse concluído, ao mesmo tempo que é uma mistura de alívio e ansiedade por um ciclo que se encerra. Ocupar o espaço numa universidade portuguesa não é fácil para um estudante brasileiro, ainda mais em um período pandêmico. No entanto, este é o momento de apenas ser grato ao processo, aos passos dados individual e coletivamente, e de deixar guardados no baú da memória os obstáculos que fizeram o caminho por vezes mais difícil. Nesse sentido, deixo aqui meus primeiros agradecimentos aos professores/as: Amélia Veiga, António Magalhães, Preciosa Fernandes e, à minha orientadora, Maria José Magalhães. Muito obrigado por terem aberto as portas do MCED para mim.

Junto aos/as meus/minhas colegas, foram importantes para desafiar minhas ideias e oferecer espaços essenciais de diálogo nos últimos dois anos. Por isso, agradeço imensamente à Maria do Socorro, por fazer a floresta mandar lembrança(!), à Sofia Pavesi por ter topado encarar coletivamente as obrigações curriculares, e à Nirvana Cardoso, por ter sido essencial no exercício de me fazer ouvir, muito mais do que me deixar falar. Nenhuma dessas páginas poderia ter sido possível sem o que aprendi com vocês. Mil vezes obrigado.

À parte mais crua e fria de estar longe de casa, agradeço com toda a força do meu coração à minha família (mãe, padrasto, avós, tias, tios, primos, prima, irmão, Alegria, Nina e Maya) por terem feito do amor um cobertor onipresente no frio do Porto. Sem vocês na memória, meus pensamentos teriam congelado e esse trabalho não sairia do rascunho. Agradeço também, de maneira muito forte, às mulheres que caminharam ao meu lado ao longo dos últimos anos: Raíssa, Luiza e Letícia. Cada parágrafo sobre privilégios presente neste trabalho começou a ser escrito a partir da memória das nossas relações. Também serei grato ao apoio que recebi dos meus amigos Wolf, Mateus e, principalmente, Paulinha, que foi quem me ensinou sobre decolonialidade primeiro. À Fabi, um obrigado especial por estar sempre presente e disposta, ainda quando a distância atravessa as circunstâncias. Obrigado pelas revisões e discussões.

Por fim, um agradecimento que tem o peso de uma vida e que nunca vai sanar qualquer dívida, se é que elas existem. Aos trabalhadores e trabalhadoras, majoritariamente negros/as, do Sistema Único de Saúde - SUS, por terem salvo a minha vida da Covid-19 em março de 2021. Às minhas avós, em corpo e espírito, por ensinarem sobre re-existência mesmo antes que eu tivesse lido Catherine Walsh e bell hooks. Ao meu tio Léo, por ter sido o primeiro que percebeu que eu seria, no mínimo, um bom professor de história. À minha mãe e ao meu irmão, porque dão sentido à minha vida e nada do que produzi até aqui teria sido possível sem que eu estivesse caminhando com eles no meu coração. Amo vocês com toda força do meu espírito. Muito obrigado.

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - SERES E SABERES	21
Modernidade/Colonialidade:	22
Colonialidade do Poder:	28
Colonialidade do Ser:	30
Colonialidade do Saber:	33
Provincianismo e privilégio epistêmicos:	35
Seres e Saberes: aspectos sociohistóricos da violência epistêmica.	39
Contribuições às discussões sobre as raízes da Colonialidade da Educação Escolar:	45
CAPÍTULO II - OUTRIDADES E VIOLÊNCIAS	57
A produção de outridades:	58
Colonialidade, Raça e Branquitude:	65
Colonialidade, gênero e sexualidade:	71
Outridades e violências: o paradigma de guerra.	86
CAPÍTULO III - MODERNIDADE/COLONIALIDADE, PRIVILÉGIO E VIOLÊNCIA	100
Modernidade/Colonialidade e as dinâmicas dos sistemas de privilégio:	101
Colonialidade, privilégio e violência:	105
O uso da violência por grupos privilegiados:	108
Caminhos pedagógicos possíveis para tratar a questão privilégio-violência:	113
Pedagogias decoloniais:	114
À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: COMO RECONHECER, DESAFIAR, DESESTABILIZAR E DESARTICULAR PRIVILÉGIOS?	119
Referências:	126

INTRODUÇÃO

Introdução:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser (Mignolo, 2003b: 669).

Linguagem não é só um recurso de representação da realidade, mas também um recurso pragmático das interações entre os seres humanos. Ou seja, as relações humanas se dão pelo *agir comunicativo*. Tais relações constituem as intersubjetividades, as vivências humanas, as formas de ser, estar e ver o mundo. Este *mundo da vida* produz diferentes racionalidades e relações sistêmicas, com as quais interage conforme diversas variações e níveis de influência.

De acordo com o professor Eldon Mühl, o *mundo sistêmico* age através de mecanismos de regência e controle, como o poder e o dinheiro, para *colonizar o mundo da vida*. Essa influência desigual do Sistema sobre as relações humanas se dá através de um processo de racionalização instrumental do mundo da vida. Ou seja, uma “*restrição progressiva da comunicação através do domínio técnico e da violência estrutural*” (Mühl, 2011: 1039). Isso quer dizer que as interações sociais humanas deixam de ocorrer através de uma lógica ou dinâmica do agir comunicativo que busca e promove o entendimento entre os indivíduos para acontecer a partir de interesses gestados pelo Sistema, sendo estes a reprodução e perpetuação de estruturas opressoras e exploradoras.

Os efeitos dessa capacidade de o sistema interferir no mundo da vida podem ser notados quando, através da educação formal, são reproduzidos e incutidos valores culturais e determinado tipo de consciência moral que promovem a subordinação e o controle dos indivíduos. A Escola é uma das instituições com grande potencial para incorporar a racionalidade sistêmica dominante, o que compromete os propósitos dessa instituição referentes ao mundo da vida. Isto é, a educação escolar pode tornar-se, através do currículo, das práticas docentes e das políticas públicas, por exemplo, mais uma ferramenta de dominação do que de libertação, reprodutora de uma racionalidade que não promove o entendimento entre as pessoas nem a construção democrática do saber através de constantes interpelações e validações dos conhecimentos pelos/as estudantes.

Ou seja, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço público, em que os indivíduos desenvolvem a racionalidade do saber de forma participativa e aprofundam a solidariedade humana e a autonomia individual na convivência democrática entre todos. Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de

habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro (Muhl, 2011: 1039).

O processo de desvinculação por parte da educação escolar face ao mundo da vida também gera efeitos comprometedores do ponto de vista epistemológico. A construção do conhecimento é tratada como neutra. Sem as interpelações e validações necessárias, não é possível tornar explícito o caráter histórico-social do processo de constituição desses conhecimentos e os vínculos desse processo com as instâncias normativas de poder. Isto é, a racionalização da educação escolar pelo sistema cria barreiras para percebermos a seguinte questão: *O conhecimento produzido em sala de aula está a serviço de quem ou do que?*¹. Assim, perde potência o valor da Educação como “*recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política*” (Muhl, 2011: 1040).

O processo de colonização do mundo da vida e, por conseguinte, da educação e da cultura, pelo mundo sistêmico, produz perturbações diretas nas ações e motivações dos/das estudantes. De acordo com Eldon Mühl, interferências sistêmicas provocam efeitos negativos nas práticas docentes e limitam as ações dos/as professores/as. Isso quer dizer que, por conta de tais interferências, muitos processos pedagógicos formais não tratam os indivíduos de maneira concreta, ao deixar de levar em consideração suas vivências e necessidades, o que leva à produção de efeitos negativos na socialização escolar. Um dos resultados imediatos disto, segundo o autor, é a perda da motivação, um efeito direto na capacidade de agência por parte de alunos e alunas. Se o/a estudante não consegue atribuir valor e sentido positivos ao conhecimento que é produzido em sala de aula, então, também não se sentirá motivado a agir em prol de uma emancipação.

Se é notável que as interferências do mundo sistêmico na educação escolar são constantes e nunca deixarão de produzir efeitos nesta instituição, como é possível desenvolver uma educação que se constitua como *prática de liberdade*, que seja transformadora? O desafio que fica, a nós professores/as, é o de perceber que as práticas educativas não se fazem desligadas do contexto de distribuição de poder no qual a sociedade está inserida e, por isso, devemos assumir uma postura de análise e crítica constantes da racionalidade sistêmica que atinge o agir comunicativo e a educação formal. O que esta postura crítica incansável pode oferecer não é a simples substituição de um paradigma de racionalidade por outro, mas a possibilidade de mediação, a partir das práticas formais de educação, da racionalidade

¹ E na esteira deste questionamento, podemos avançar às problemáticas propostas por Grada Kilomba (2010): “Quem pode falar? Quem não pode? E acima de tudo, sobre o que podemos falar?”

sistêmica e da racionalidade comunicativa. Talvez, o resultado mais proveitoso desse tipo de resistência crítica seja a constante revisão e reconstrução da produção do conhecimento em sala de aula e da motivação para agir que este conhecimento pode fomentar.

A teoria de Habermas pode servir como uma referência para que os educadores repensem e mudem sua visão sobre o poder e o papel da educação no atual contexto social. O autor reacende a crença no poder da racionalidade humana, levando-nos a acreditar que a razão é capaz de reconstruir e superar as limitações de certas concepções produzidas por ela mesma. Para tanto, é preciso recuperar a experiência esquecida da reflexão, tornando a escola e, de modo especial, a sala de aula um espaço público de exercício do pensar, como condição necessária para a formação da opinião pública (Muhl, 2011: 1043).

Carlos Estêvão (2006), ao analisar questões sobre justiça e direitos humanos na educação, entende a Escola como uma organização atravessada por variados referenciais ou princípios reguladores da ação social (as racionalidades). Mesmo sendo esta instituição um *lugar de vários mundos*, é necessário reconhecer que “*a natureza dos contextos políticos [sociais, econômicos e culturais] condiciona a hegemonia de uma determinada ordem de regulação escolar face às restantes*” (Estêvão, 2006: 69). De acordo com Estêvão, a escola tem um compromisso de ser *pilar de regulação*, um espaço de encontro, conflito e mediação das diferentes racionalidades, e esta finalidade só pode ser contemplada a partir do fortalecimento do princípio crítico e suas potencialidades emancipatórias através do realce da racionalidade comunicativa.

De acordo com as convicções do autor, este caminho configuraria a Escola para promover a construção do conhecimento pelo diálogo de intersubjetividades, levando em consideração que as subjetividades são formadas por cruzamentos de valores, princípios e referenciais em um espaço público de interlocução. Isto é, práticas de educação formal fortalecidas pelo princípio crítico (e suas potencialidades emancipatórias) podem fomentar atitudes dialógicas com o objetivo de ajuizar as ações educativas a partir de fatores como compreensão e respeito pelas *outras* singularidades humanas:

Esta atitude dialógica, que a educação pode fomentar, significa, de facto: o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos, com direito a expressar os seus interesses, por vezes divergentes, e a defendê-los com argumentos; o desenvolvimento da capacidade de participação num colectivo plural; o incremento de uma consciência crítica e tolerante; a preocupação por encontrar uma solução correcta e, portanto, o entendimento com os nossos interlocutores; a reciprocidade nem sempre simétrica; a persecução de metas conjuntas construídas pelos implicados; a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis (cf. Cortina, 1999: 73-74) dialeticamente construídos pela assunção das diferenças, ou, noutra linguagem, pela realização da universalidade na reconciliação das diferenças (Estêvão, 2006: 69-70).

O esforço para o fortalecimento da racionalidade comunicativa na educação escolar pode ser realizado através da crítica constante às interferências sistêmicas na Escola. Para isto, esta crítica precisa estar baseada nos princípios da Justiça Social e nos direitos humanos, com vistas a agir como reforço à construção da Cidadania e dos valores democráticos, conforme sugere o professor português, Carlos Estêvão. No entanto, é fundamental que se leve em consideração o reconhecimento de humanidades negadas pelo processo histórico de dominação efetivado a partir do colonialismo. Antes de elaborar estratégias para realçar potencialidades comunicativas entre as racionalidades, é essencial perceber que, por séculos, a política e a ciência dos colonizadores reduziram grupos humanos a corpos vivos sem racionalidade, negando sistematicamente sua capacidade de produzir conhecimento, de tomada de decisão, enfim, do próprio exercício do pensar, logrando efeitos negativos duradouros na constituição das ciências sociais e da Educação.

Falar sobre análises e críticas às interferências sistêmicas na educação, realçar a racionalidade comunicativa e a mediação dos diferentes princípios reguladores ou referenciais que incidem nas práticas educativas formais (ou Educação Escolar) sem, de fato, levar em consideração as contribuições das subjetividades, epistemologias e formas de conhecimento não hegemônicas, nos distancia de alcançar a concretude de nossas críticas. Formular argumentos e propostas sobre como a educação pode ser configurada para promover justiça social e tratar problemas estruturais sem chamar ao protagonismo do debate racionalidades que foram negadas e subalternizadas ao longo da história parece-me mais como querer ditar as regras do jogo ao invés de querer construí-las, de fato, através do diálogo. Um problema enraizado na tradição filosófica ocidental e consolidado nos processos subjacentes ao mito da modernidade.

Neste ponto, é preciso aprofundar com outros olhares a relação que há entre os âmbitos da colonialidade do poder, saber e ser. Apesar de admitir que uma viragem comunicativa pautada na primazia de uma racionalidade, ou ainda, de várias racionalidades mais congruentes com o mundo da vida pode ter certo grau de virtude redentora para os processos educativos, mas é necessário ir além e perceber que existem formas outras de pensar, agir, ser e existir que foram negadas e silenciadas (Walsh, 2017). Esta negação e silenciamento ocorreram através de processos históricos que moldaram de forma arbitrária e violenta um tipo de hierarquização que dividiu o mundo entre condenados/as e seres humanos (Fanon, 1968) (Maldonado-Torres, 2017) e ainda presta grande parte desse serviço à

Educação nos termos da colonialidade que a atravessa. Vejamos como se constrói essa argumentação a partir do que afirma o professor Nelson Maldonado-Torres:

A cura para eles [excessos da racionalidade sistêmica], se é que existe, reside muito para além da virtude redentora de uma viragem comunicativa supostamente intrínseca, como recomenda Jürgen Habermas. A concepção de modernidade de Habermas, dos seus limites e possibilidades, não teve suficientemente em conta os laços existentes entre a modernidade europeia e aquilo que J.M. Blaut denomina mito difusionista do vazio. (Maldonado-Torres, 2008: 84)

A modernidade europeia, que teve seus eventos desencadeados desde o longo século XVI (1450-1650), forjou discursos extremamente efetivos para dominação e exploração dos povos e espaços com os quais estabeleceu relações coloniais e imperiais (Mignolo & Walsh, 2018: 188-189). O mito difusionista do vazio apontado por Blaut e evocado por Maldonado-Torres faz referência, entre outras questões, à pretensa ausência de valores intelectuais e espirituais dos povos colonizados, descrita como sendo a ausência de racionalidade. Isto nos leva, mais uma vez, à questão de como é possível prezar pelo suposto restabelecimento de uma capacidade comunicativa, através do primado da razão (moderna), quando não se leva em conta o legado da matriz colonial de poder que há na construção do conhecimento e na Educação? Ou, ainda, como sugere Maldonado-Torres, de maneira mais refinada: “*Como se pode comunicar com sujeitos que a priori se suspeita não serem dotados de razão?*” (Maldonado-Torres, 2008: 84).

O que se identifica como *interferências sistêmicas e colonização do mundo da vida* na argumentação habermasiana, na realidade, são, em si mesmos, os próprios frutos podres da sociedade que foi gestada a partir dos padrões de poder que surgiram na modernidade/colonialidade e ganharam sustentação através da racionalidade moderna, que se configura como cis-hetero-patriarcal, branca e eurocentrada. A ferramenta de dominação epistêmica do colonialismo inventou classificações sociais e culturais, produziu diferenciações ontológicas entre os povos do mundo (Mignolo e Walsh, 2018: 177). Ao racializar e hierarquizar humanidades provocou genocídios, exclusão, invisibilização, silenciamento e o apagamento de cosmovisões, saberes, formas de ver, entender e ser no mundo que foram consideradas inadequadas ao padrão moderno/colonial.

Isto posto, é necessário levar em consideração os processos históricos que demarcaram certos limites sobre a autoridade da produção do conhecimento e a própria legitimidade de existência de certos indivíduos, dentro da sua totalidade, como seres humanos dotados de experiências, valores, capacidade cognitiva, enfim, razão. Engajar-se num giro decolonial é essencial para reaver humanidades negadas (Maldonado-Torres, 2017). É urgente identificar a

colonialidade do atual padrão de poder como um problema fundamental, assim como pensar a ideia de descolonização como um processo contínuo e inacabado dentro dos níveis epistêmicos e ontológicos. Afinal:

O giro decolonial consiste na mudança da aceitação da inferioridade e das condições de escravidão para assumir a posição de um questionador. É uma posição que acarreta não só um ceticismo quanto à superioridade a priori da Europa, como também uma dúvida radical sobre a falta de humanidade plena dos colonizados. Como resultado dessa virada, o sujeito colonizado surge não apenas como um questionador, mas também como um ser corporificado que busca se tornar um agente (Maldonado-Torres, 2017: 118).²

O trabalho conduzido nesta pesquisa adequa-se ao giro decolonial porque parte de lugares epistêmicos outros. Parte do reconhecimento da diversidade epistêmica que há no mundo, entre os diferentes povos e culturas que foram posicionados de maneira hierárquica desde a modernidade, e busca propor um debate a partir de lugares, corpos e conhecimentos que foram subalternizados e colocados no lado oculto desse evento sócio-histórico pelas forças da colonialidade. O que este olhar *outro* pretende não é um mero revisionismo acerca de um passado distante e rancoroso. Antes, perceber as permanências que os eventos desencadeados desde a conquista de Abya Yala e América Ladina (Gonzalez, 1984) legaram ao padrão de poder do “*sistema-mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial*” (Grosfoguel, 2007: 33).

Não se busca, portanto, fazer uma crítica pós-moderna à epistemologia nortecentrada, branca, masculina, heterossexual, capitalista. Muito menos insistir em propostas que deságuam na própria modernidade (e na inseparável colonialidade) que pretende “*um desenho global como “solução única” aos problemas do mundo, seja da esquerda (socialismo, comunismo etc) ou da direita (desenvolvimentismo, neoliberalismo, democracia liberal etc)*” (Grosfoguel, 2007: 33). Isto seria, como disse Mignolo (2003b), fazer uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo.

O que se quer aqui é, justamente, transcender um determinado monopólio (e “*monotopismo*”) epistêmico. Já que Modernidade/Colonialidade constituem uma área de fronteira (Anzaldúa, 2005), é preciso partir deste entre-lugar, do pensamento liminar (Mignolo, 2003) que se forma no atravessamento entre um e outro. Primeiro passo para isso é

² Traduzido do original: The decolonial turn consists of the shift from the acceptance of inferiority and the conditions of slavery to the assumption of the position of a questioner. It is a position that entails not only a skepticism of the a priori superiority of Europe, but also radical doubt about the lack of the full humanity of the colonized. As a result of this turn, the colonized subject emerges not only as a questioner but also as an embodied being who seeks to become an agent (Maldonado-Torres, 2017: 118)

reconhecer que humanidades foram negadas pelo padrão hegemônico e com elas “*propostas de epistemologias “outras” subalternizadas e silenciadas*” (Grosfoguel, 2007: 34).

É a partir desse escopo que analiso a relação entre privilégios e violência como lógica derivada da matriz colonial de poder. Apesar de entrevistas e outras práticas de cunho etnográfico terem feito parte do horizonte metodológico desta investigação, o percurso demonstrou que estou a trilhar por um campo a ser desbravado. Com o que será exposto, espero tornar evidente como foi necessário afastar-me um pouco de outros métodos e técnicas de recolha de dados para atender aos imperativos e demandas da própria investigação. O objetivo principal não é apenas demonstrar “o estado da arte” na condução de uma revisão de literatura. Antes, o exercício de propor chaves de interpretação sustentadas sobre o par privilégio-violência e, a partir daí, pensar através das pedagogias decoloniais caminhos pedagógicos possíveis para subverter o problema aqui analisado.

Na direção da opção decolonial, este processo de investigação não procura simplesmente construir conhecimento *sobre*, mas também construir conhecimento *com* (Walsh, et al, 2018). O grupo que compõe as *outridades* deixa de ser objeto para tornar-se sujeito do conhecimento (Curiel, 2020: 153). Neste sentido, feminismos negro e decolonial apresentam-se como alternativas epistêmicas na condução das reflexões aqui demonstradas, o que significa dizer que a perspectiva interseccional aparece reinterpretada a partir da “*simultaneidade de opressões*” (Collins, [1986] 2016) de forma a evitar a separação categorial. Este é o esforço inicial para abandonar/desengajar da colonialidade.

Dito de outra forma, raça, gênero e heterossexualidade, por exemplo, “*não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno*” (Curiel, 2020: 154). Estas questões não podem ser separadas em meras categorias descritivas/análíticas. Apesar da perspectiva interseccional prezar por uma análise que leve em consideração a maneira como diferentes eixos estão interconectados, na colonialidade do poder raça e gênero devem ser percebidos como “*tramados ou fundidos indissoluvelmente*” (Lugones, 2020: 67).

Em segundo lugar, como sugerido por Ochy Curiel (2013: 28), buscou-se teorizar a partir de uma “antropologia da dominação” (2020: 157). Isto consiste em desvelar as estratégias e discursos que definem de forma sistemática grupos sociais como “outros/as” a partir de lugares de poder e dominação. Na forma como interpreto, este caminho reforça a necessidade de estudar como um dado referencial hierárquico e a dominação que ele enseja

produz exclusões, subordinações e opressões, isto é, situações violentas. Este caminho conecta violência e privilégio em sentidos convergentes.

A relevância desta investigação vem da necessidade de apresentar um modelo para complicar a linha de inteligibilidade entre violência e privilégio. O percurso objetiva tornar possível entender o primeiro termo como um imperativo do segundo, na medida em que a violência é fruto de um processo duplo de exortação e exação demandado pelo privilégio. Privilégio não é simplesmente uma posição de dominação, é também uma função de poder, o que significa dizer que este aspecto constitui-se como o exercício de certas atribuições. Nesse sentido, a relação com esse lugar de poder não traz apenas benefícios estruturais, mas ela também demanda tributos violentos.

Assim, para entender a origem dos privilégios, bem como suas dinâmicas de funcionamento, é necessário, primeiro, entender o que é e como opera a colonialidade do poder, do saber e do ser. Afinal, como avalio, a relação entre privilégio e violência é, *a priori*, uma relação moderna/colonial. Sustentada por um lado moderno, visível, que naturaliza esse lugar de poder e por um lado que oculta as demandas violentas por verdadeiros tributos de colonialidade.

Outro aspecto que merece ser tratado nesta altura é o fato desta dissertação ser produzida no domínio Educação para Saúde - EpS. A pergunta inicial que mobilizou a investigação neste sentido foi: *Como é possível tratar problemas estruturais a partir da EpS?* O principal objetivo era ultrapassar o modelo de pensamento biomédico, gendrado no secularismo violento da racionalidade moderna/colonial (Quijano, 2000; Mignolo & Walsh, 2018), que de certa forma ainda vigora na EpS. Para isso, buscava-se inscrever nesta esfera pedagógica questões relacionadas a problemas sociais que têm impacto direto na saúde pública (iniquidades) e não podem ser tratados somente pelo olhar clínico da área da saúde, como as questões do racismo e das desigualdades de gênero, por exemplo.

O percurso desta pesquisa levou-me a pensar a educação que se pretende promotora de saúde sob uma perspectiva outra, na qual procurei olhar a saúde pelo prisma da educação. Isto é, objetivar a primeira com os óculos da segunda. Educação para saúde se faz por reforçar premissas essenciais do campo educacional através da literacia. A construção de uma literacia cidadã é, também, a construção de uma literacia em saúde. Daí foi possível constatar que é necessário pensar em práticas pedagógicas que (re)signifiquem a noção de direitos e deveres dentro da coletividade e de responsabilidade que cada indivíduo tem, na democracia, na

construção do bem-estar social (e, conseqüentemente, na saúde da população) a partir da forma como nos relacionamos com o todo.

Não é tão somente reformular o questionado conceito de literacia em saúde, nem tampouco achar que qualquer prática educativa irá resultar diretamente na promoção da saúde. É, antes de tudo, refletir que a educação para a promoção da saúde tem um potencial maior que a mera transmissão de informação e, justamente por isso, devemos prezar por sentidos e orientações pedagógicas que sejam transformadores, que busquem a promoção da saúde e construção do bem-estar da coletividade através da desestabilização de determinantes sociais que sustentam os problemas da saúde pública.

Ao longo da investigação, foi possível constatar que, para a educação tornar-se promotora de saúde num sentido mais amplo, holístico e democrático, precisa estar pautada em referenciais transformadores da ação social (bell hooks, 1994). Isto quer dizer que as práticas de EpS precisam estar orientadas para desenvolver junto aos/às estudantes ferramentas cognitivas (habilidades e competências) que os/as permitam avaliar criticamente os determinantes sociais que sustentam os problemas de saúde pública. E, além disso, desenvolver a motivação para desestabilizar e subverter tal ordem social injusta.

A partir dessas premissas será possível renovar a validade da educação escolar como recurso de qualificação subjetiva e transformadora. Ou seja, relacionada com um requisito de deveres e uma expectativa de direitos (Heater, 1990: 163, apud Araújo, 2007), isto é, comprometida com a justiça social, a participação democrática e a expansão de direitos têm potencialidade de fazer florescer vivências emancipatórias (Araújo, Helena. 2007). Este posicionamento firma-se contra a percepção de cidadania pretensamente universal e que se constrói a partir da marginalização, invisibilização e silenciamento de certos grupos sociais, legando-os a um tipo de cidadania parcial ou até mesmo a não-cidadania.

O processo de construção e significação do conhecimento de caráter emancipador é um processo de “aprofundamento da democracia”. E, acrescento, deve ser motor da construção de um novo marco civilizatório. É neste sentido que entendo o presente trabalho como uma transgressão dentro do domínio da educação para saúde. É uma proposta de discussão a partir de outros lugares epistêmicos que pretende alargar os horizontes conceituais além do modelo biomédico hegemônico dessa área do saber.

Por fim, cabe ressaltar que o ciclo de trabalho que culminou nestas páginas foi conduzido por um estudante brasileiro, em meio à pandemia da Covid-19, que viveu como imigrante em Portugal por grande parte do tempo do estudo. Estes aspectos não podem ser

ignorados como fatores relevantes à condução política desta pesquisa. Em primeiro lugar, migrar do sul para o norte para ocupar um espaço numa universidade portuguesa despertou em mim a necessidade de abraçar a perspectiva decolonial como uma resistência epistêmica e ontológica. Ao mesmo tempo, reforçou a ideia que defendo aqui de que, apesar de difíceis e não sem contradições, as alianças e coalizões entre privilegiados/as e subalternizados/as são caminhos possíveis para enfrentar problemas sociais estruturais.

Em segundo lugar, ser brasileiro nas primeiras décadas do século XXI significa assistir a imensos recuos políticos, econômicos e sociais, num país que, sob a gestão do atual presidente, flerta com o fascismo. O interesse pela violência como objeto de estudo é devido, principalmente, à complexa cadeia de discursos abertamente violentos contra mulheres, pessoas de identidades de gênero não hegemônicas, negras, camponesas, quilombolas, indígenas, nordestinas, desencadeada desde a sua candidatura em 2018. O recrudescimento da extrema direita no Brasil não está limitado à figura de uma pessoa, mas tem no atual presidente o seu maior expoente: um homem branco, de comportamento heteropatriarcal, homofóbico e racista, pertencente à classe política tradicional do país.

Sob o governo deste presidente, o Brasil arrasta-se de forma miserável para enfrentar os efeitos nefastos da pandemia do coronavírus (SARS-Cov-2). As atitudes necropolíticas e genocidas do atual presidente, entre discursos negacionistas até a recusa da compra antecipada de milhões de doses de vacinas que poderiam ter salvo vidas, fazem com que o Brasil viva (na altura da conclusão deste trabalho) o luto de quase meio milhão de pessoas mortas pela Covid-19. Por isso, finalmente, mas não menos importante, o tempo que fui paciente na Unidade de Tratamentos Intensivos - UTI em um hospital do sistema público de saúde brasileiro, o SUS - Sistema Único de Saúde, ressignificou o sentido do trabalho que será apresentado nas próximas linhas. Afinal, *a priori*, a crise sanitária, social, ambiental, econômica e política que vivemos é resultado direto da lógica violenta e suicida que um dia fez parte de um projeto colonial/moderno orquestrado por uns poucos em detrimento de muitos/as outros/as.

O estudo está organizado em três capítulos. Estas áreas temáticas dialogam entre si e apresentam reflexões, em sua maioria, de autoras e autores latinoamericanos/as, não-brancos/as. O debate sobre colonialidade e violência guia-se pelos estudos decoloniais, o feminismo decolonial e de mulheres negras, na intenção de, a partir desta base teórica, atualizar as discussões sobre privilégios. O que esta pesquisa traz de novo são chaves decoloniais de leitura sobre a relação imbricada entre privilégios-violência e a discussão de

caminhos pedagógicos possíveis para superar os problemas que daí irradiam. A seguir, apresento breves resumos de cada seção.

O capítulo I, intitulado 'Seres e Saberes', discute como está organizado e caracterizado o padrão de subjetividade normativo e pretensamente universal estabelecido na modernidade/colonialidade. Este padrão subjetivo do “*mundo do Um*” (Segato, 2012) atende à dimensões epistêmicas e ontológicas afiançadas na construção das cosmologias modernas através de ideias como natureza, ser humano, humanidade, civilização, progresso, razão. O arcabouço conceitual que explica/estrutura este aparato é chamado de colonialidade do poder (Quijano, 2005) e reverbera como colonialidade do saber e do ser. A produção das diferenças coloniais (Mignolo, 2003) sob o extenso maquinário de um locus privilegiado de enunciação (Mignolo et al, 2018) - linguagens, instituições e agentes (“atores sociais”) modernos/imperiais - ocorreu através da lógica violenta de desqualificação e negação de outridades (Maldonado-Torres, 2007).

Na segunda etapa deste capítulo, discuto como a racionalidade moderna, através do Estado-Nação, da educação e das ciências sociais, construiu um “*universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada*” (Quijano, 2009: 74). Nesse sentido, busco demonstrar como a colonialidade do saber incorre em provincianismo e privilégio epistêmicos (Grosfoguel, 2016). Parto deste ponto e da genealogia da maquinaria escolar (Varela; Alvarez-Uria, 1992) para apresentar uma breve contribuição às discussões sobre a colonialidade da educação escolar (Ramalho, 2019; et al, 2020) com base nas ideias modernas/coloniais de classificação social, suspeição de humanidades e a lógica de desqualificação de epistemes outras.

Em ‘Outridades e Violências’ argumento sobre “*como a desqualificação epistemológica se constitui num mecanismo de negação ontológica*” (Bernardino-Costa, 2018: 126) como um dos fundamentos da produção de outridades (Carneiro, 2005; Hall, 2003, 2014). Esse processo está apoiado em opressões de raça, gênero e sexualidade, eixos entremeados da matriz colonial de poder (Lugones, 2007; Lugones, 2014, 2020), que positivam de maneira violenta um modelo ocidental de subjetividade que é branco cis-hétero patriarcal, e que impulsiona as dinâmicas de funcionamento dos sistemas de privilégios (Pease, 2010).

Com base em feministas negras e latinoamericanas (hooks, 2014; Lugones, 2020; entre outras), esta etapa traz um recorte de gênero, raça e sexualidade para explicar como racismo e sexismo operam como ferramentas da colonialidade do ser, que naturaliza a

violência do paradigma de guerra na experiência de vida dos seres colonizados (Maldonado-Torres, 2007; 2008). Para encerrar o capítulo II, dados brasileiros sobre feminicídios, estupros, homicídios, violência policial e violência contra a população LGBTQ+ foram analisados sob a perspectiva da modernidade/colonialidade.

A última parte do trabalho, ‘Modernidade/Colonialidade, Privilégio e Violência’, propõe uma análise dos privilégios como posições de benefícios e vantagens estruturais (Pease, 2010) derivadas da modernidade/colonialidade. Como um lugar (territorialidade) e uma função de poder, o privilégio é atravessado pela lógica da colonialidade e apresenta relação direta com os processos de naturalização da violência, fruto do paradigma de guerra presente na matriz do padrão de poder atual (Maldonado-Torres, 2007; 2008b). Na sua última parte, o capítulo III apresenta a discussão sobre a violência como o fenômeno que interliga os sistemas de opressão e manifesta-se coletivamente (Collins, 1998; 2017; 2019). A partir disso, são brevemente analisadas algumas estratégias violentas usadas por grupos privilegiados.

Por fim, à guisa de uma conclusão, discuto alguns caminhos pedagógicos possíveis que se localizam entre a “pedagogia para os/as privilegiados/as”, apresentada pela professora Curry-Stevens (2007) e aproveitada pelo professor Bob Pease (2010), e os princípios das pedagogias decoloniais, na forma como entende a professora Catherine Walsh (2012; 2017; 2018).

CAPÍTULO I - SERES E SABERES

- **Modernidade/Colonialidade:**

A Modernidade é um mito, uma invenção. Uma retórica criada para positivar como universais as cosmovisões e o imaginário europeus sobre razão, ciência, desenvolvimento, progresso e civilização. Processo que operou/opera por meios distintos e articulados de dominação sobre diferentes âmbitos da vida, além de encobrir a lógica da colonialidade que serve para conduzir o expediente violento contra formas outras de pensar, sentir, agir, enfim, existir e resistir, que não aquelas baseadas no modelo ocidental imposto como pretensamente universal.

A modernidade tem na colonialidade sua parte indissociável e constitutiva, já que a construção de um modelo global hegemônico, nunca antes visto, de autoridade, de economia, de controle da natureza, das estruturas de pensamento, das relações raciais e de gênero, só foi possível através da matriz colonial de poder (mcp). Por sua vez, este padrão de poder alçou o Atlântico Norte (Europa Ocidental e os EUA) ao locus privilegiado de enunciação que ditaria os modos sobre como o mundo deveria estar organizado. Um grande aparato de instituições, agentes e categorias de pensamento sustentadas pela e na educação formal conferem legitimidade ao eurocentrismo como questão epistemológica racista e sexista fundamental para manutenção dessa “*miragem moderna e da armadilha da colonialidade*”. (Mignolo, [2011] 2017: 10)

A partir do longo século XVI (1450-1650), têm início às grandes transformações que mudaram as bases do Mundo antes policêntrico e não capitalista. Foi (e ainda é) justamente a questão do conhecimento que, entrelaçada nos diferentes aspectos da práxis da colonialidade (história, economia, política, racismo, sexismo etc), possibilitou rearranjos e invenções epistêmicas para que projetos coloniais tivessem sucesso (Mignolo & Walsh, 2018: 135). Dentre elas, a colonização do tempo e do espaço.

A primeira, inaugurada no Renascimento, foi responsável por escrever a história do mundo como uma linha estática e linear sempre positiva, em que a Europa Ocidental, suas tecnologias e aspectos culturais e materiais, seriam a representação universal do progresso, desenvolvimento e civilização. A colonização do tempo inscreveu diferentes povos e lugares não-europeus no passado de uma linha temporal em que a própria Europa Ocidental enuncia-se como o futuro (Lander, 2005). A segunda guarda relação direta com as conquistas do “Novo Mundo” e da *recém-criada* América (aos olhos dos invasores brancos), terreno onde a miragem moderna pôde inventar e reinventar concepções sobre as identidades de colonizadores e colonizados/as (Quijano, 2005).

De acordo com o sociólogo venezuelano, Edgardo Lander, com o colonialismo, inicia-se um longo processo de organização de povos, culturas, tempos e espaços numa grande narrativa universal marcada pela negação da simultaneidade. A colonização do tempo e do espaço representa uma leitura da experiência humana como um todo a partir da particularidade da experiência europeia. É a construção de uma universalidade radicalmente excludente (Lander, 2005: 10). Este aspecto faz parte de um dos principais elementos responsáveis pelo sucesso da modernidade/colonialidade como processo de reorganização e reordenação do mundo: as criações ontológicas. Através das cosmologias europeias³, uma série de binarismos foram estabelecidos em paralelo às formulações epistêmicas de ordem teológica e secular que surgiram dentro de contextos que Mignolo denominou como “*nós históricos-estruturais heterogêneos*” que, apesar de independentes, relacionaram-se e ainda estão imbricados de maneiras diversas:

a matriz colonial é construída e opera sobre uma série de nós histórico-estruturais heterogêneos, ligados pela “/” (barra) que divide e une a modernidade/colonialidade, as leis imperiais/ regras coloniais e o centro/as periferias, que são as consequências do pensamento linear global no fundamento do mundo moderno/colonial. A sua legitimidade é ancorada nos princípios de conhecimentos diversos, assim como no aparato da enunciação, que consiste em categorias de pensamento, atores sociais e instituições sustentados pela continuidade da educação (Mignolo, [2011] 2017: 10).

Isto é, as epistemologias europeias criaram uma ordem de conceitos e noções que agiram de maneira subjacente à matriz colonial de poder e num processo de retroalimentação das diferenças coloniais. Ou seja, da forma como o imaginário ocidental classificava o resto do planeta através da produção de diferenciações. Como já dito antes, o Ocidente, e, ao longo das fases da Modernidade⁴, especificamente o Atlântico Norte, produziu e incorporou o locus de enunciação privilegiado que converteu e reduziu a diferença dos outros em valores negativos, através de instituições eurocêntricas como a Escola e as Universidades. Deste arranjo, surgiram ou foram remanejadas outras dicotomias do pensamento binário: Modernidade/Colonialidade, Ser Humano(Homem)/Natureza, Homem/Mulher, Razão-Ciência/Crença-Tradição etc.

³ “Decolonially speaking, ontologies are cosmologic/epistemic creations (storytelling about the creation of the world (cosmologies) and principles of knowing within a given cosmology (epistemology): it is through knowledge that entities and relations are conceived, perceived, sensed, and described. In this specific sense there are as many “ontologies” and “relationalogies” as there are cosmologies. Epistemologies are always derived from cosmologies”. (Mignolo & Walsh, 2018: 135).

⁴ Mignolo distingue 3 fases: “a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945- 2000).” (Mignolo [2011], 2017:4).

Em outras palavras, a colonialidade opera através da lógica de negação dos espaços, tempos e modos de vida não-europeus (Castro-Gomez, 2005). Aquilo que emergiu positivado na Modernidade foi erigido através de atos constitutivos da colonialidade: “*a invenção, transformação e gestão das diferenças epistêmicas e ontológicas coloniais e imperiais*”⁵ (Mignolo e Walsh, 2018: 155-6)⁶. E é a partir do contraste dessas diferenças que foram inventadas as lógicas de oposição subjacentes ao conceito Modernidade/Colonialidade. A *imperialidade* é a influência significativa da colonialidade do poder nas culturas colonizadas em todas as dimensões: na epistemologia, nas subjetividades, na política e economia etc (Ballestrin, 2013). Como entende Mignolo, se a Modernidade é uma retórica, um conjunto de narrativas, a Colonialidade é aquilo que essas narrativas não expressam explicitamente, isto é, aquilo que está escondido ou disfarçado.

Neste enredo, Sylvia Wynter (2003) analisou que os imaginários da Renascença e do Iluminismo produziram duas concepções imbricadas sobre o Homem, às quais a afro-caribenha nomeou respectivamente como Homem 1 (*Man1*) e Homem 2 (*Man2*). Guardadas, por ora, as especificidades da teoria de Wynter, que será abordada de forma sistemática ao longo deste estudo, importa dizer, nesta altura, que nesse processo de denotação conduzido pelos europeus, estes acabaram identificando-se ou produzindo uma autoimagem à entidade que queriam descrever.

As representações do Homem 1, do Renascimento, posteriormente transformada pelo imaginário das Luzes em Homem 2, foram as próprias definições de sustentação para o conceito ocidental de *Ser Humano* e *Humanidade*. Este processo não foi estabelecido simplesmente através de uma autodenominação ou auto-intitulação e disseminado através de trocas culturais diplomáticas. O projeto colonizador recorreu a um repertório violento de diferenciações e à atribuição de valores negativos aos/às *Outros/as*, que resultou num processo de classificação e estratificação de pessoas como *menos* ou *não-humanas*.

Santiago Castro-Gómez evidencia esta característica ao definir a Modernidade como “*uma máquina geradora de alteridades que, em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas*” (Castro-Gomez, 2005: 80). Já na visão de Rita Segato “*o mundo moderno é o*

⁵ Traduzido do original: “the invention, transformation, and management of colonial and imperial epistemic and ontological differences”

⁶ Vale a pena reproduzir aqui uma nota de rodapé na qual Mignolo define em termos gerais a diferença colonial: “A diferença colonial é um termo geral para a historicidade e diversidade das diferenças geopoliticamente coloniais através das quais, nas histórias locais, a modernidade/colonialidade tem sido continuamente articulada e rearticulada ao longo dos últimos 500 anos” (Mignolo, 2003b: 694).

mundo do Um, e todas as formas de alteridade com relação ao padrão universal representado por este Um constituem um problema” (Segato, 2012: 125).

Ainda na esteira de Sylvia Wynter, a invenção do ser humano, no Ocidente, acompanha a supervalorização e super-representação da branquitude e de uma masculinidade funcionalmente heterossexual, pois patriarcal (Segato, 2012). Os últimos quinhentos anos da história ocidental demonstram um empreendimento muito bem sucedido e violento, apesar de não sem múltiplas formas de resistência, de conjugar essas características a um pretensão *ethos* da humanidade. O *mundo do Um* produz a exclusão da multiplicidade, da ambiguidade e da hibridez através dos variados sistemas de opressão. É por esse motivo que racismo e sexismo foram e são essenciais à matriz colonial de poder (Mignolo & Walsh, 2018: 156-7), pois neste padrão só é possível afirmar um conjunto de características pretensamente universais através da produção de outridades, ou do que Maldonado-Torres (2007) chamou de diferenciações *subontológicas*.

A concepção ocidental sobre Natureza também fez parte deste contexto de classificações e oposições. Na transição do medievo para a modernidade, pensadores europeus empenharam-se em estabelecer diferenças entre os limites do divino e o que era ser Humano. Em disputa estava o poder de longa data da Igreja sobre a produção do conhecimento e as formas de regular a sociedade através de leis teológicas. Esse esforço de distinção foi acompanhado por uma segunda separação que tornou-se fundamental no contexto da modernidade/colonialidade, o descolamento do Homem/Ser Humano do espaço natural (Mignolo, [2011] 2017: 7). Ou ainda, o que Edgardo Lander (2005) percebeu como as grandes separações e partições do mundo real e Bruno Latour (1994) identificou como a separação entre natureza e cultura:

Para compreender a Grande Divisão entre nós e eles, devemos regressar a outra Grande Divisão, aquela que se dá entre humanos e não-humanos... De fato, a primeira é a exportação da segunda. Nós ocidentais não podemos ser uma cultura mais entre outras, já que nós também dominamos a natureza. Nós não dominamos uma imagem, ou uma representação simbólica da natureza, como fazem outras sociedades, mas a Natureza, tal como ela é, ou pelo menos tal como ela é conhecida pelas ciências –que permanecem no fundo, não estudadas, não estudáveis, milagrosamente identificadas com a Natureza mesma (Latour, 1993: 97).

Assim, a Grande Divisão Interna dá conta da Grande Divisão Externa: nós somos os únicos que diferenciamos absolutamente entre Natureza e Cultura, entre Ciência e Sociedade, enquanto que a nossos olhos todos os demais, sejam chineses, ameríndios, azandes ou baruias, não podem realmente separar o que é conhecimento do que é sociedade, o que é signo do que é coisa, o que vem da natureza daquilo que sua cultura requer. Façam o que fizerem, não importa se é adaptado, regulado ou funcional, eles sempre permanecem cegos no interior desta confusão. São prisioneiros tanto do social quanto da linguagem. Nós, façamos o que fizermos, não importa quão criminosos ou imperialista possamos ser, escapamos da prisão do social e da linguagem para ter acesso às coisas mesmas através de uma porta de

saída providencial, a do conhecimento científico. A separação interna entre humanos e não-humanos define uma segunda separação –externa desta vez– através da qual os modernos puseram-se a si mesmos num plano diferente dos pré-modernos (Latour, 1993: 99-100) (Latour apud Lander, 2005: 14)

Esta seria uma percepção ocidental antropocêntrica no seu estado mais bruto, entender o ser humano como um organismo vivo exterior à natureza, uma separação tão determinante e particular que, segundo Mignolo e Latour (1994), não se encontra expressa na linguagem de outros povos. Do Mandarim ao Quechua, as expressões que fazem referência às ideias ocidentais de *humano* e *natureza* são expressas através de ideias de complementaridade, ao invés de separação, contraposição e oposição, como se estabeleceu no ocidente (Mignolo & Walsh, 2018: 156-159).

A interpretação ocidental de que a *Natureza* está à serviço da *Humanidade* foi construída em ritmo concomitante ao que significava ser *Humano*, através da lógica da colonialidade que permitiu identificar o espaço natural como algo contrário às ideias de civilização, progresso e desenvolvimento. Foi desta identificação que rios, árvores, animais, minérios etc, passaram a ser vistos como “recursos naturais” à disposição dos *homens*, principalmente a partir da Revolução Industrial.

Em paralelo a isso, os povos que construíram modos de vida baseados numa lógica de proximidade e complementaridade com a Natureza, foram rotulados como selvagens, como povos “*sem fé, sem lei, sem rei*” como relataram os colonizadores portugueses à época das primeiras invasões ao território que viria a ser o Brasil. Os “naturais da terra”, povos “gentios” que viviam sem Justiça e de forma desordenada, na visão dos invasores brancos europeus, foram sistematicamente caracterizados pela noção de “falta” (Schwarcz & Starling, 2015: 41), tábulas rasas à espera da missão civilizadora da colonização, que escondeu o regime de dispensabilidade de vidas *outras* inerente à colonialidade.

Outras *cosmovivências* (Walsh, 2017), formas de ser e interpretar o mundo, assentes na preocupação com a coletividade e com o que nos cerca, na ideia de que o bem de um/a está atrelado ao bem de todos/as, foram forçadas à periferia do sistema-mundo colonial/moderno. Por exemplo, a noção de *diferença sem oposição* presente na filosofia do bem viver, sobretudo nas cosmologias andinas, ou no *ubuntu* africano, “*eu sou porque nós somos*”. Em contrapartida, erigiu-se a valorização do *bem-estar* burguês e individualista, centrado, por exemplo, em uma espécie de paixão pelos valores da racionalidade e ciência modernas, no capitalismo como único sistema político-econômico possível, no domínio da Natureza como recurso a ser explorado. A crise planetária ambiental, sanitária, social, econômica e política

que vivemos é resultado direto dessa lógica violenta e suicida que um dia fez parte de um projeto colonial/moderno orquestrado por uns poucos, mas que agora parece operar com força própria (Grosfoguel, 2019).

Este Homem/Humano que criou e administrou a matriz colonial de poder, colocou-se na posição de senhor do universo e conseguiu se diferenciar dos outros homens/humanos (racismo), das mulheres/humanos (sexismo), da natureza (humanismo), de civilizações não europeias (eurocentrismo) e de civilizações “passadas” e “tradicionais” (modernidade). A natureza, nos domínios da matriz colonial do poder, situa-se entre os domínios da economia e da política; foi inventada pelo Homem/Humano ao posicionar-se no lócus de enunciação (instituições, atores e linguagens) que criaram, transformaram e administraram a retórica (narrativas) da modernidade, e a lógica necessária e concomitante da colonialidade. Aquele que governa não obedece, tornou-se a pretensão no processo de afirmação crescente do Ego secular na civilização ocidental (Mignolo & Walsh, 2018: 163).⁷

De acordo com os estudos do psicanalista e filósofo negro anticolonial, Frantz Fanon (1968), uma das principais ferramentas de dominação do colonialismo foi estabelecer uma linha ontológica de divisão maniqueísta do mundo. Esta linha delimitou os espaços onde haveria formas “autênticas” de humanidade e as separou de seres considerados ‘menos humanos’. A invenção dessas diferenças ontológicas hierarquicamente organizadas em uma estrutura colonial, como demonstrou Maldonado-Torres (2017), foi substancial para estabelecer a ordem de organização da civilização moderna e a base para uma nova matriz de poder que surgiu no século XVI. “*A linha moderna/colonial é responsável por dividir o mundo em zonas mais iluminadas, mais próximas da civilização, e zonas mais sombrias, mais próximas de contextos definidos por morte precoce e tortura*” (Maldonado-Torres, 2017: 123)⁸.

⁷ Traduzido do original: This Man/Human who created and managed the cmp [colonial matrix of power], posited himself as master of the universe and succeeded in setting himself apart from other men/humans (racism), from women/humans (sexism), from nature (humanism), from non-Europe (Eurocentrism), and from “past” and “traditional” civilizations (modernity). Nature, in the domains of the colonial matrix of power, lies between the domains of economics and politics; it was invented by Man/Human in the process of him setting himself up in the locus of the enunciations (institutions, actors, and languages) that created, transformed, and managed the rhetoric (narratives) of modernity, and the necessary and concomitant logic of coloniality. He who governs does not obey, became the assumption in the growing affirmation of the secular Ego in Western civilization. (Mignolo & Walsh, 2018: 163).

⁸ Traduzido do original: The modern/colonial-line is responsible for dividing the world in lighter zones, closer to civilization, and darker zones, closer to contexts defined by early death and torture (Maldonado-Torres, 2017: 123).

- **Colonialidade do Poder:**

Na perspectiva de Maria Lugones (2014), a modernidade organizou o mundo através de distinções ontológicas hierarquizantes, sendo a distinção humano versus não-humano a mais fundamental. Nesta construção, a “*diferença entre moderno e não moderno torna-se – na perspectiva moderna – uma diferença colonial, uma relação hierárquica na qual o não moderno está subordinado ao moderno*” (Lugones, 2014: 943). Segundo o conceito de Walter Mignolo, as diferenças coloniais, essas classificações culturais hierarquizantes inventadas pelo imaginário colonial/moderno europeu, foram ao mesmo tempo “*energia e maquinário que transformaram diferenças em valores*” e que serviram para dar legitimidade à subjugação de povos e à subalternização de conhecimentos (Mignolo, 2003: 36-37)⁹.

Para Quijano e Wallerstein (1992), os mecanismos de dominação lançados nas Américas, a partir do século XVI, e que geraram novas concepções sobre a ordem social global tornaram-se o modelo não apenas para o relacionamento entre a Europa e as Américas, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de um sistema-mundo capitalista. “*O que emerge no século XVI é uma nova forma de classificar os povos de todo o mundo*” (Maldonado-Torres, 2008: 87). Um novo modelo de poder especificamente moderno que envolvia a racialização de povos e a rearticulação de diferentes tecnologias de dominação, como a ‘interssexual’ ou de gênero, além do controle do trabalho, a centralização da autoridade no Estado-Nação e a hegemonia europeia sobre as estruturas e produção de conhecimento. A este novo modelo de dominação e exploração, Quijano (2005) deu o nome de *colonialidade do poder*.

As ideias sobre Colonialidade têm como ponto de partida as análises propostas pelo peruano Aníbal Quijano, que entendeu o poder como algo estruturado nas relações de dominação, exploração e conflito que ocorrem nas disputas pelo controle de quatro âmbitos básicos da existência social: trabalho, sexo, autoridade coletiva e subjetividade/ intersubjetividade, seus produtos e recursos (Quijano, 2002: 4). Estes âmbitos básicos são interdependentes e as relações de poder que derivam daquelas disputas seguem esta mesma lógica, o que significa dizer que, para Quijano, formam um complexo estrutural histórico, um padrão de poder. Assim, o que sustenta o sistema-mundo capitalista eurocêntrico e global são dois eixos fundamentais: a colonialidade do poder e a modernidade, que dão contornos e

⁹ Como a própria Maria Lugones (2014) ensinou, a ideia de ‘diferenças coloniais’ apresentada por Walter Mignolo (2003) é, na verdade, um campo conceitual aberto e amplo, que no entendimento de Lugones (ao qual concordo) nos mostra formas de enxergar a colonialidade. Por isso, o objetivo aqui não é definir rigidamente este conceito, mas apresentar aquilo que acredito ser algumas das suas margens para balizar parte das noções sobre colonialidade que apresento neste estudo.

significados àquelas disputas pelo poder nas diferentes esferas da vida humana. Os sistemas de opressão neste arranjo estão fundidos, se atravessam em configurações inseparáveis.

No desenrolar das invasões e conquistas promovidas por portugueses e espanhóis, a *invenção* da América foi o processo constitutivo do primeiro espaço-tempo de um novo padrão de poder mundial. O que quer dizer que a América foi a primeira “identidade” formada na modernidade/colonialidade, fator diretamente relacionado às diferenciações colonizadores-conquistados, sobretudo através da racialização dos povos não-europeus. O sentido moderno/colonial da ideia de raça ressignificou antigas identidades e produziu novas concepções que se caracterizaram pela capacidade de homogeneizar diferentes aspectos subjetivos e concretos dos povos do/no mundo. Ao enclausurar povos e culturas nas denominações *índio*, *negro*, *mestiço*, redefiniram-se, por oposição, identidades como *português*, *espanhol*, e, de forma mais ampla, *europeu* e *Europa*, que surgiu como a segunda “identidade” moderna/colonial, em contraposição aos povos e espaços vitimados pela colonização (Quijano, 2005).

Em decorrência deste processo de racialização, colonizadores foram capazes de articular todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos, em torno do capital e do mercado mundial. A partir deste novo padrão de poder construído na modernidade/colonialidade é que foi possível surgir um *sistema-mundo colonial/moderno capitalista* que conferiu hegemonia econômica e política à Europa, e mais explicitamente aos homens brancos europeus. Em benefício do *Velho Continente*¹⁰, as bases das relações sociais e geopolíticas estabelecidas na América serviram de modelo para a expansão do capitalismo, através da nova matriz de poder, do fluxo de metais preciosos e das mercadorias produzidas por pessoas escravizadas e forçadas ao trabalho compulsório nas Américas.

De acordo com Quijano, até 1870, a maioria das formas de trabalho assalariado, a despeito das perniciosas condições, estava concentrada na Europa Ocidental. Nas regiões não-europeias, colonizadas ou em vias de, predominavam formas não remuneradas (e violentas) de produção, como a escravidão e a servidão, cujo benefício e controle eram dos *brancos*. O desenvolvimento do capitalismo eurocêntrico global ocorreu através da classificação social racista da colonialidade do poder (Quijano, 2005). A ideia de raça como construto mental moderno, estratificou os grupos humanos a partir de pressupostos teológicos - a alma e a “pureza do sangue”- e, depois, pretensamente seculares e científicos - a *estrutura*

¹⁰ E em referência aos antigos centros do mercado mundial como China, Índia, Síria, espaços que depois seriam codificados como Oriente Médio e Extremo.

biológica - capazes de classificar socialmente alguns seres humanos como inferiores, ou ainda, como não-humanos, seres em estado selvagem de natureza; e outros como “naturalmente” superiores, capazes de civilização, modernos.

- **Colonialidade do Ser:**

Como ferramenta intersubjetiva de classificação social, a raça é peça fundamental dentro da complexa matriz de poder moderna, a colonialidade do poder, que, além do gênero e da sexualidade, “*interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento*” (Maldonado-Torres, 2008: 88). Esta articulação de diferentes tecnologias de dominação/opressão a partir da racialização dos povos, foi estruturalmente associada e utilizada, pela primeira vez, em escala mundial como forma de subjugar conquistados/as e dominados/as numa suposta situação de inferioridade “natural”, num processo de violação dos seus corpos e de descredibilização das suas descobertas mentais e estruturas culturais. A hierarquização de humanidades imposta pelo colonialismo, de acordo com Frantz Fanon (1968), legou à grande parcela do mundo colonizado o status de “condenados da terra”. Nas palavras de Maldonado-Torres:

Na esteira de Fanon, o ser-colonizado podia ser também referido como *damné* – ou o condenado – da terra. Os *damnés* são aqueles que se encontram nas terras ermas dos impérios, assim como em países e megacidades transformados, eles próprios, em pequenos impérios – como sejam as “favelas” do Rio de Janeiro, a “*villa miséria*” de Buenos Aires, os sem abrigo e as comunidades marcadas pela pobreza extrema na Bronx, em Nova Iorque. Estes são os territórios e as cidades que, quase sempre, são simplesmente ignorados nas diatribes filosóficas sobre o lugar do saber (Maldonado-Torres, 2008: 89).

Assim, muito além da simples exploração econômica de novas terras fora do continente europeu, a violência do colonialismo dividiu o mundo em uma zona de salvação, em que os recursos e as pessoas ocupantes destas áreas eram como produtos diretos da civilização e do progresso; e uma outra zona de condenação (*damnation*). Isto é, uma zona na qual o padrão de conduta é a violência e situações piores que a morte, como o estupro e a tortura, não ocorrem como exceção. Colonialidade, para o professor Nelson Maldonado-Torres, é um processo de naturalização da violência na experiência de vida dos seres colonizados. É este paradigma de guerra que é essencial para definir a *colonialidade do ser* (Maldonado-Torres, 2007)¹¹. Dessa forma, a zona do não-ser moderno/colonial

¹¹ A colonialidade do ser e o conceito de paradigma de guerra são essenciais a este trabalho. Mais à frente, no capítulo II, isto será explicado em diferentes nuances. Interessa-me agora apenas demonstrar algumas bases nas quais a colonialidade está ancorada.

compreende uma população percebida como perigosa, consubstanciada à violência. São seres reduzidos à mera corporalidade, incapazes de se realizarem como sujeitos do Estado-nação, negados ontológica e politicamente. Seus corpos, assim, estão em constante perigo e à disposição daqueles representantes da *civilização* (Maldonado-Torres, 2017: 123).

Isto implica dizer que as zonas do ser e do não-ser não indicam puramente espaços geográficos rígidos e específicos. Ao invés disso, como apontou Ramón Grosfoguel, estas nomenclaturas referem-se a “*uma posição dentro de estruturas raciais de dominação que operam em escala global entre centros e periferias, mas que também se manifestam em escala nacional e local contra diversos grupos considerados racialmente “inferiores”*”¹² (Grosfoguel, 2016: 12). É importante ter em conta que o modo pelo qual o poder está distribuído entre os grupos sociais, em contextos locais ou transnacionais, é resultado direto do processo gerado na modernidade/colonialidade. Se nos julgamos tão modernos quando avaliamos as potencialidades das novas tecnologias ou comemoramos a grande circulação de pessoas e mercadorias neste mundo globalizado, fechamos os olhos para as nuances de colonialidade de uma sociedade que ainda precisa ouvir (e muito!) que “vidas negras importam”¹³, que prefere não perceber as práticas violentas que operam nos espaços do “não-ser” e contra a vida dos “não-sujeitos”, sobretudo, através das instituições deste Estado de raízes modernas/coloniais.

Historicamente, o Estado-Nação constitui uma instância central para a consolidação do projeto da Modernidade, locus através do qual emanam as diretivas para organização e controle social e da natureza (Castro-Gomez, 2005: 80-81). Isto é, pelo Estado postula-se a organização racional da vida humana. Foi esta instância de poder disciplinar que ordenou o processo de “desencantamento e desmagicalização” do mundo ocidental. E o fez através de uma série de critérios baseados na razão, técnica e ciência modernas para legitimar suas práticas e políticas reguladoras.

O curso de ação que conduziu aos fundamentos históricos da matriz colonial do poder no século XVI não foi apenas uma questão de ações físicas (descobrimientos, estabelecer instituições, administrar civilizações indígenas, se apropriar de terras, explorar mão de obra etc.). Era, acima de tudo, uma máquina conceitual (epistêmica) massiva: construir e administrar conhecimento que aqueles que administravam as instituições acreditavam ser superiores ou mais verdadeiros do que os outros. Essas crenças autorizaram atores e instituições a promover sua universalidade e a

¹² Traduzido do original: a position within racial structures of domination that operate at a global scale between centers and peripheries, but that are also manifested at a national and local scale against diverse groups considered as racially “inferior.” (Grosfoguel, 2016: 12).

¹³ Ver <https://m4bl.org/>, acesso em 13 de março de 2021.

demonizar e desvalorizar a práxis de formas de vida e saberes, embora estes não pudessem ser destruídos (Mignolo e Walsh, 2018: 172)¹⁴.

Neste sentido, as ciências sociais foram imprescindíveis para a construção das identidades nacionais e organização de metas e interesses ditos comuns e coletivos. Instituições estatais como a Escola, os hospitais, o Direito e as prisões, por exemplo, nasceram à luz do imperativo jurídico da modernidade, isto é, a “*necessidade de disciplinar as paixões e orientá-las ao benefício da coletividade através do trabalho*” (Castro-Gomez, 2005: 81). As ciências sociais pautaram uma certa *normatividade científica legitimada*, como analisou o filósofo colombiano, Santiago Castro-Gómez. O conhecimento produzido sobre a história, a economia e a política, tornou-se o terreno a partir do qual os Estados construíram suas práticas de governo.

Mais ainda, esses “*saberes coloniais e eurocêtricos*” serviram como instrumento para produção de contrastes e diferenciações necessariamente negativas entre as sociedades ocidentais modernas e povos e culturas *outras*. A função das ciências sociais, na avaliação de Edgardo Lander (2005), foi de atuar como um conjunto de saberes para promoção da naturalização e legitimação do caráter pretensamente universal da sociedade colonial/moderna (que o autor não se furta a denominar capitalista-liberal) e sua ordem social. O Estado-nação contribuiu como referencial e artífice de um modelo ideal de subjetividade moderna através de diferentes dispositivos de saber/poder, dentre eles a própria constituição histórica das disciplinas científicas e sociais da academia ocidental. Todas responsáveis por organizar a vida humana dentro das regras da racionalidade moderna, num jogo entre inclusões e exclusões epistêmicas e ontológicas.

O eurocentrismo, diluído como um metarrelato da modernidade, precisa ser entendido como uma ferramenta epistêmica responsável por criar um “*universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada*” (Quijano, 2009: 74). Não sem resistência, este dispositivo de conhecimento moderno/colonial contribuiu para expropriar os desenvolvimentos culturais dos povos colonizados, promover um assalto ao mundo dos sentidos, ao universo simbólico e aos padrões de expressão e subjetivação desses grupos, que foram re-situados temporalmente, sob esta perspectiva eurocêntrica, no passado de uma

¹⁴ Traduzido do original: The course of action leading to the historical foundations of the cmp in the sixteenth century was not merely a question of physical actions (discovering, setting up institutions, managing indigenous civilizations, appropriating lands, exploiting labor, etc.). It was above all a massive conceptual (epistemic) machine: building and managing knowledge that the actors ruling institutions believed was superior or truer than others. Such beliefs authorized actors and institutions to promote their universality and to demonize and devalue praxis of living and knowledges, though they could not be destroyed. (Mignolo e Walsh, 2018: 172)

inexorável trajetória histórica na qual o ápice da civilização e do progresso seria a Europa, seus recursos materiais, suas produções simbólicas, suas cosmovisões e organização social (Lander, 2005: 13). Ao serem enclausurados neste projeto epistêmico, os povos colonizados foram considerados não só como inferiores aos europeus, mas também como anteriores a estes. Sobre o eurocentrismo como ferramenta epistêmica de dominação, Maria Lugones explica:

Essa forma de conhecimento foi imposta, em todo o mundo capitalista, como a única racionalidade válida e como emblemática da modernidade. De modo mitológico, a Europa, centro capitalista mundial que colonizou o resto do mundo, passou a figurar como pré-existente ao padrão capitalista mundial de poder e, assim, estaria no ponto mais avançado da temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies. De acordo com uma concepção de humanidade que se consolidou com essa mitologia, a população mundial foi dividida em dicotomias: superior e inferior; racional e irracional; primitiva e civilizada; tradicional e moderna. Na lógica de um tempo evolutivo, primitivo se refere a uma época anterior na história das espécies. A Europa é concebida míticamente como pré-existente ao capitalismo global e colonial, e como tendo alcançado um estado muito avançado nesse caminho unidirecional, linear e contínuo. Assim, a partir do interior desse ponto de partida mítico, outros habitantes do mundo, outros seres humanos, passaram a ser míticamente concebidos não como dominados através da conquista, nem como inferiores em termos de riqueza ou poder político, mas como uma etapa anterior na história das espécies nesse caminho unidirecional. Esse é o significado da qualificação “primitivo” (Lugones, [2008] 2020: 65-66)

Como bem demonstrou Quijano (2005), diferentes povos no mundo alcançaram exemplares graus de “modernidade” (capacidade científica e secularismo), como a China, o Egito, os Maias, o Mundo do Islã, por exemplo, que desenvolveram elevadas formas de organização social e realizações materiais ao longo da história. No entanto, o que impressiona e distingue a expansão europeia é a maneira pela qual uma série de eventos articulados conseguiu difundir a perspectiva histórica eurocêntrica como hegemônica. Como transformaram *histórias locais* europeias em *projetos globais* (Mignolo, 2003) de maneira muito efetiva ao empreendimento moderno/colonial. Um metarrelato que se transfigura como um universalismo abstrato: “*um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica*” (Bernardino-Costa, et al, 2019: 10).

- **Colonialidade do Saber:**

Os colonizadores europeus construíram uma narrativa universal, concomitante ao processo de exploração de povos e espaços colonizados, na qual a única possibilidade de Modernidade era a Europa. Num projeto epistêmico de ordenação de saberes e cosmovisões, a colonialidade afetou (e ainda afeta) a produção do conhecimento através da racionalidade

moderna e a reprodução de dualismos complementares como primitivo-civilizado, mágico-científico, tradicional-moderno (Mignolo, 2003b: 705). Nesse sentido, de acordo com Lander, a constituição histórica das disciplinas das ciências sociais, e em decorrência deste caráter universal na qual estavam apoiadas, esses saberes hegemônicos eurocêntricos foram convertidos nas únicas formas legítimas e objetivas para compreender a sociedade. Mais do que isso, elas foram revestidas como proposições normativas a todos os povos e culturas do planeta. Tinham o poder não apenas para analisar as sociedades do mundo¹⁵, mas para identificar e medir suas supostas carências, deficiências, atrasos, características relacionadas aos estado primitivo ou tradicional que era comum a individualidades e coletividades, subjetividades e intersubjetividades, espaços e territórios outros (Lander, 2005 :13)

Todos esses aspectos que remetem às ferramentas de dominação epistêmica da Modernidade são expressões da Colonialidade do Saber. De maneira geral, ela está consubstanciada nos processos para subalternizar, inferiorizar, desautorizar epistemologias que partem da geopolítica e da corpo-política do conhecimento, porque privilegia a ego-política do conhecimento que é branca, masculina, patriarcal, neoliberal, colonial. Não reconhece a diversidade, a simultaneidade e a hibridez das cosmologias e epistemologias que existem no mundo, porque opera para criar um desenho global baseado no “pensamento único” (Grosfoguel, 2007: 33-34).

Entre as suas manifestações mais perversas e violentas, é o núcleo duro dos *processos persistentes de indigência cultural* e da desumanização, por que *sequestra, mutila e fere de morte a racionalidade do indivíduo subalternizado* (Carneiro, 2005: 97). Promove apagamentos, silenciamentos, infantilizações e dita o caminho pelo qual a desqualificação epistêmica incorre em negação ontológica, por isso, seu rastro histórico é marcado de morte. Na discussão de Edgardo Lander (2005), há termos que, acredito, corroboram este entendimento que ofereço sobre a colonialidade do saber. Os grifos em negrito foram feitos por mim:

Este metarrelato da modernidade é um **dispositivo de conhecimento colonial e imperial** em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. **Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade.** As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas. São colocadas num momento anterior do desenvolvimento histórico da humanidade (Fabian, 1983), o que, no imaginário do

¹⁵“do mundo” aqui deve ser percebido dentro da “fissura ontológica” que mencionou Edgardo Lander (2005: 9). “Mundo” como aquilo que pode ser capturado pelos conceitos e representações construídas pela Razão.

progresso, enfatiza sua inferioridade. **Existindo uma forma “natural” do ser, da sociedade e do ser humano, as outras expressões culturais diferentes são vistas como essencial ou ontologicamente inferiores e, por isso, impossibilitadas de “se superarem” e de chegarem a ser modernas** (devido principalmente à inferioridade racial). **Aniquilação ou civilização imposta definem, destarte, os únicos outros destinos possíveis para os outros** (Lander: 2005: 14)

Essa faceta da colonialidade, apesar de valer-se de uma retórica desincorporada, opera através de um lugar de enunciação (Mignolo, 2003; 2003b; 2011; et al, 2018). Fazem parte deste espaço simbólico de dominação as línguas imperiais (um sistema de valores e regras que estruturam a forma de pensar dos falantes), as instituições e os agentes que, ao mesmo tempo, são legitimados e dão sustentação ao poder da Modernidade/Colonialidade. Nas etapas que virão a seguir, busco discutir alguns matizes da colonialidade que atravessam a educação escolar e o cânone do pensamento ocidental ensinado nas universidades ocidentalizadas, como representantes desse locus eurocentrado e privilegiado de enunciação.

- **Provincianismo e privilégio epistêmicos:**

Conhecimento para que e para quem? É possível produzir conhecimentos neutros em uma sociedade dividida em termos raciais, sexuais, espirituais e de classe? Se a epistemologia não apenas tem cor mas também tem sexualidade, gênero, espiritualidade cosmológica, classe etc, não é possível assumir o mito ou a falsa premissa da neutralidade e objetividade epistemológica (o “ponto zero” da “ego-política do conhecimento”) como pretendem as ciências ocidentais (Grosfoguel, 2007: 34).

As alternativas de solução para os problemas sociais estruturais contemporâneos mostram-se incompletas ao não levarem em consideração os efeitos dos processos de longo prazo de racialização, hierarquização, dominação e dependência engendrados na modernidade/colonialidade. É sintomático pensar que mesmo algumas instituições e grupos dos quais esperamos que sejam catalisadores de soluções/ações emancipatórias, como as universidades, as escolas, professores/as, formadores/as de políticas públicas e até os movimentos sociais, são atravessados/as pela colonialidade do saber e do conhecimento. Fator este que contribui tanto para a manutenção do status de colonizado de alguns espaços e corpos, quanto para que possibilidades de fato plurais e formadas fora da constelação de grupos e racionalidades hegemônicas *não* sejam entendidas e validadas como alternativas possíveis para solução de problemas complexos.

O atual padrão de poder foi construído através de uma tradição epistemológica de exclusão. Ela impôs uma maneira uniforme de descrever o mundo, pretensamente universal, derivada de uma perspectiva eurocentrada que opera através de instituições que compõem um

locus de enunciação Moderno/Colonial, como o Estado-Nação, a Escola, a Universidade, como parte do projeto de dominação que conferiu a alguns poucos homens brancos o privilégio e a autoridade na produção hegemônica do conhecimento. Foi da ferramenta epistêmica das diferenças coloniais que surgiram as rotulações aos saberes dos outros como marginais, tribais, pouco complexos, ao identificar a credibilidade da produção do conhecimento com o homem branco do Atlântico Norte, através de processos racistas e sexistas de dominação (Mignolo, 2003b).

O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global – também conhecido como mundo “não ocidental” – é considerado inferior e é segregado na forma de “apartheid epistêmico” (Rabaka, 2010) do cânone de pensamento das disciplinas das universidades ocidentalizadas. Mais ainda: o conhecimento produzido por mulheres (ocidentais ou não ocidentais) é também visto como inferior e fora do elenco do cânone do pensamento. **As estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas são epistemicamente racistas e sexistas ao mesmo tempo.** (Grosfoguel, 2016: 28. Grifos meus).

O professor do Departamento de Estudos Étnicos em Berkeley, Universidade da Califórnia, Ramón Grosfoguel (2016), avalia que a colonialidade, ao atentar contra saberes outros, não congruentes com os preceitos da racionalidade moderna, conjura um “*provincianismo epistêmico*” no cânone do pensamento ocidental que é ensinado nas universidades ocidentalizadas. Em um quadro maior, junto à educação escolar, é possível demonstrar como as instituições de ensino ocidentalizadas, de maneira geral, ainda contribuem para o processamento de um suposto saber *universal*, ou melhor dizendo, uniformizante, que está de costas às opções e referenciais da diversidade epistêmica que há no planeta, que não suportam formas de entender o mundo que sejam diferentes daquelas produzidas pela racionalidade branca, nortecentrada e cis-hetero-patriarcal.

O provincianismo do qual Grosfoguel acusa estas instituições produtoras de conhecimento também reflete o *privilégio epistêmico* dos homens ocidentais que, além de injustiça cognitiva, concorre para manutenção de estruturas e instituições que produzem e reforçam racismo e sexismo. O fazem ao financiar projetos marcados pela matriz colonial de poder que desqualifica vozes críticas e cosmovisões formadas em outros corpos políticos e espaços da geopolítica do conhecimento (Grosfoguel, 2016: 25). Por este motivo, esta seção pretende demonstrar, por um caminho de argumentos sócio-históricos, como o *privilégio epistêmico* é também um tipo de manifestação dos privilégios da branquitude e das vantagens conferidas aos homens dentro do sistema de gênero moderno/colonial, portanto, *tem relação direta e íntima com a violência*.

As formas de entender e analisar o mundo que nos cerca emergem dos referenciais que obtemos das experiências dentro de um determinado contexto sócio-histórico, cultural, econômico e político. São, pois, resultantes das nossas interações *com e dentro de* uma realidade em particular. O argumento de Ramón Grosfoguel é de que o cânone do pensamento que se cultiva nas universidades ocidentalizadas atesta um “*provincianismo epistêmico*”, pois, mesmo diante da diversidade epistêmica do mundo, ainda são perpetuadas na Educação formas de conhecer e pensar oriundas apenas das experiências, problemas e dimensões espaço-temporais dos homens de um grupo muito específico de países do Atlântico Norte: Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e Itália (Grosfoguel, [2011] 2016). Como propôs Mignolo, a cosmologia da qual deriva a própria episteme hegemônica ocidental é provinciana pois empreende um *totalitarismo epistêmico* embasado na metanarrativa da modernidade (Mignolo, 2003b).

Isto implica dizer, portanto, que esses conhecimentos produzidos a partir de *histórias locais* europeias tornaram-se, através da colonialidade e, por isso, em detrimento de *outras histórias locais não-ocidentais*, verdadeiros *projetos globais* (Mignolo, 2003). No entanto, como qualquer estrutura de pensamento que se pretenda universal, são impossíveis de serem indexadas a outras realidades e contextos sem produzir percepções ruidosas, inadequadas, injustas e/ou violentas. O que sustenta as epistemologias advindas destes centros de poder é o discurso historicamente forjado de universalidade, ou seja, a suposta capacidade que estas epistemologias teriam de “*explicar as realidades sócio-históricas do resto do mundo*” (Grosfoguel, 2016: 27). Desta pretensa universalidade, é possível identificar o privilégio epistêmico, construído através de uma lógica genocida desde o século XVI, e que ainda desqualifica as cosmovisões que partem de outros corpos e espaços da geopolítica do conhecimento, como um tributo ao lugar de poder que confere esta vantagem estrutural.

De acordo com os estudos da professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Ana Amélia de Paula Laborne (2017), é possível perceber que o privilégio epistêmico referido por Grosfoguel, manifesta-se como um dos elementos do privilégio da branquitude. Os discursos universalistas da epistemologia eurocêntrica dão sustentação à supremacia branca e contribuem para a exclusão sistemática de populações não-brancas do espaço de poder/saber que são as insituições de ensino (Laborne, 2017: 111). Para Laborne, a partir desse ponto, é possível questionar “*o lugar da ciência, e da própria universidade, como um locus privilegiado de expressão da branquitude*” (Laborne, 2017: 112). A episteme ocidental não é apenas branca, mas também masculina. Walter Mignolo também havia

discutido a questão do privilégio epistêmico engendrado pelos sistemas de pensamento modernos. Aspecto fundante para entender esse sistema de vantagens e benefícios estruturais que ronda a produção de conhecimento ocidental é o de que:

apesar de terem sido classificadas todas as diferentes crenças, cores de pele e práticas culturais no mundo, *o lugar de enunciação a partir do qual se fizeram e refizeram todas as classificações foi uma variação do mesmo: homem, europeu e branco* (Mignolo, 2003b: 688).

As origens tanto do provincianismo epistêmico, que nega e desqualifica diferentes sistemas de conhecimento não-ocidentais, quanto do privilégio epistêmico, que demarca o ponto zero da ego-política do conhecimento moderno/colonial (Castro-Gómez, 2005), estão nos sistemas de opressão racista e de gênero da colonialidade do poder. Os efeitos desses fenômenos não estão limitados à produção de injustiça cognitiva global, através de apagamentos, silenciamentos e processos que fomentam a indigência cultural. Há uma ligação forte entre desqualificação epistêmica e negação ontológica, isto é, a produção da desumanização, da suspeição de humanidades. Um deslocamento do sentido que o sujeito que é legitimado pelos saberes e conhecimentos hegemônicos modernos atribui àquele outro sujeito que é vítima estrutural da violência epistêmica. No rastro da história, estes aspectos manifestam-se em genocídios e outras formas violentas, como a violação sexual e a tortura, desde o longo século XVI e os eventos desencadeados a partir de 1492.

Com vistas a entender melhor “*os processos históricos que produziram as estruturas do conhecimento fundadas no racismo/sexismo epistêmico*” (2016: 28), Ramón Grosfoguel analisou a filosofia cartesiana e os quatro *epistemicídios* do longo século XVI (1450-1650). A conquista de Al-Andalus e da América, a escravização, sequestro e comercialização de africanos e africanas no contexto colonial/moderno, e o assassinato de milhões de mulheres indo-europeias, queimadas vivas acusadas de bruxaria no contexto de efervescência de conflitos religiosos, são episódios diretamente relacionados à formação do privilégio epistêmico do homem ocidental, construído às custas da destruição de grupos humanos e dos atentados às suas respectivas cosmologias:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os

trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (Santos, 1995: 328 apud Carneiro, 2005: 96).

O conceito de epistemicídio aqui faz referência principalmente à violenta desqualificação e subordinação sistemáticas sofridas pelas cosmovisões e epistemologias dos seres colonizados. Também refere-se a um recurso para construção e sustentação de privilégios que foram instituídos para apenas alguns espaços e pessoas do mundo através do empreendimento violento da colonialidade. Acompanho os posicionamentos de Mignolo (2003, 2011, 2018), Walsh (2012, 2017, 2018) e Grosfoguel (2008, 2016), de que mesmo que essas estruturas de pensamento *outras* não figurem no cânone do pensamento ocidental, não significa que elas estão mortas.

Muito pelo contrário, elas foram repassadas através da práxis de resistência e reexistência, mantiveram-se vivas, mesmo que atravessadas pela modernidade europeia, e tornaram-se processos acionais, levados sobretudo de maneira coletiva dentro dos movimentos sociais, transformando-os em verdadeiros cenários pedagógicos (Walsh, 2017: 29). Assumir que saberes e conhecimentos violentados pela colonialidade findaram seria abrir mão de qualquer projeto decolonial de emancipação (Mignolo & Walsh, 2018: 191-192). Afinal, é na fronteira dos limites epistêmicos impostos na modernidade/colonialidade, e através dos *saberes subalternizados e do pensamento liminar*, que será possível ir além dos parâmetros epistemológicos “*monotópicos*” da modernidade (Mignolo 2003: 69). Com base nos estudos de Ramón Grosfoguel (2016), a seguir inicio uma trilha de argumentos sócio-históricos para entender alguns aspectos das variadas expressões de violência da colonialidade do saber.

- **Seres e Saberes: aspectos sociohistóricos da violência epistêmica.**

O fundamento humanista do “*penso, logo existo*”, foi essencial para o processo de secularização iniciado na Renascença e à fundação de novas epistemologias que tinham como principal característica a capacidade do “Eu” (humano) produzir conhecimento verdadeiro, relacionado a uma noção de universalidade, equivalente ao “olho de Deus”. Este entendimento derivou de dois argumentos basilares à Revolução Científica. Primeiro, a fissura ontológica que estabelecia diferenças entre corpo e mente, a percepção de que estas partes humanas seriam formadas por substâncias distintas (Lander, 2005). Dessa maneira, a mente poderia reproduzir a visão do “olho de Deus”, sem estar condicionada à particularidade alguma de existência. Se a mente estivesse condicionada ao corpo, significaria que ela só

poderia produzir um conhecimento situado, não equivalente a uma suposta verdade divina, inquestionável, invariável (Bernardino-Costa et al, 2019: 9).

O segundo argumento, de caráter epistemológico, defendeu que a certeza na produção do conhecimento poderia ser alcançada por um monólogo interior, através do solipsismo, uma “conversa” do sujeito com ele próprio. Imaginar que o conhecimento poderia ser produzido a partir das relações sociais e dos contextos nos quais seres humanos estão inseridos inviabilizaria o primeiro argumento de que a produção monológica de saberes é equivalente à visão do “olho de Deus”. O que a filosofia cartesiana apresentou foi o já referido universalismo abstrato (Bernardino-Costa et al, 2019:10), a ideia de que o conhecimento poderia ser produzido a partir de uma visão que não teria sido construída em meio às intersubjetividades; epistemologias descendentes de um conhecimento não situado, pretensamente universal, o “*mito da ego-política do conhecimento*” (Grosfoguel, 2016: 30):

Como afirma o filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2003), a filosofia cartesiana assume a epistemologia do ponto zero, ou seja, um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista. A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois: as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Mesmo os que são críticos da filosofia cartesiana continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não. (2016: 30)

Grosfoguel critica as ideias de imparcialidade, neutralidade e objetividade, ainda presentes nos processos de produção de conhecimento nas universidades ocidentalizadas. A fissura “sujeito-objeto” e o entendimento deste sujeito como algo extrínseco às intersubjetividades e às relações com e dentro de uma realidade em particular só reforçam o mito de um “Eu” capaz de produzir conhecimento de caráter universal. Como demonstrou Ana Amélia Laborne, o ponto fundamental deste problema está no lugar de enunciação: “*a desconexão entre a posição do sujeito que enuncia e o lugar de enunciação conseguiu produzir nas ciências ocidentais um mito universal que encobre o lugar de quem fala e sua localização epistêmica nas estruturas de poder*” (Laborne, 2017: 109). Este é o fundamento da “epistemologia do ponto zero” analisada por Castro-Gomez (2005).

Ramón Grosfoguel chamou atenção às críticas que as construções de saberes propostas a partir de outras lógicas, como os trabalhos de Gloria Anzaldúa (1987), Frantz Fanon (2010) e Enrique Dussel (1977) recebem, por exemplo, por apresentarem-se como “*oposição ao mito do conhecimento da ego-política*”. O conteúdo desses trabalhos acaba sendo percebido como “*tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior*” (Grosfoguel, 2016: 30). Aspecto semelhante ao que a feminista negra, Patricia Hill

Collins, denunciou sobre a descredibilização orquestrada contra o conhecimento produzido por mulheres negras dentro e fora das instituições acadêmicas (Hill Collins, [1986] 2016: 100-101). Na mesma via, bell hooks também colocou em questão os entraves sexistas e racistas que são impostos às mulheres negras diante a atividade e vocação intelectuais (hooks, 1995).

O professor Nelson Maldonado-Torres afirmou que a pretensão de universalidade que a filosofia ocidental moderna inaugura tem relação com os efeitos das conquistas promovidas por europeus desde 1492. Há aqui uma relação intensa entre violência e saber. O “Eu” que pensa é aquele que conquista, que está no centro do poder do mundo (2007: 245). No argumento de Ramón Grosfoguel, os ataques às epistemologias dos povos que não seguiam o cristianismo e/ou eram não-europeus, do longo século XVI serviram de premissas histórica e social estruturais para a mediação entre o *ego cogito* e o *ego conquiro*. “*É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial*” (Grosfoguel, 2016: 30).

Para Maldonado-Torres (2007) “*penso, logo existo*” traz consigo a ideia de que há *outros/as* que não pensam. A teoria não só institui o “Eu”¹⁶ como ser privilegiado dotado de capacidade de produzir conhecimento verdadeiro, mas também aponta um expediente violento contra a vida dos/as outros/as. Ela esconde a proposição: “os/as *outros/as* não pensam, logo não existem”. Essa formulação demonstra bem as conexões que existem entre a colonialidade do saber e do ser, entre uma lógica violenta, conhecimento e existência: “*o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros*” (Bernardino-Costa, 2018: 123).

O discurso da “pureza do sangue” foi motor no processo de expulsão de judeus e muçulmanos na península Ibérica. A ideia de *limpeza étnica* forçou um genocídio físico e degradação cultural no território de Al-Andalus. Se, por um lado, parte daquelas populações que sobreviveram aos conflitos da Reconquista conseguiram retirar-se do território europeu, a parcela de judeus e muçulmanos que permaneceu sob o jugo da monarquia cristã foi obrigada à conversão religiosa, o que contribuiu para a degradação de parte das cosmovisões e conhecimentos daquelas pessoas. Segundo Grosfoguel, a “pureza do sangue”, inicialmente,

¹⁶ Homem, europeu, branco, auto-identificado como ser humano, os “Homens 1 e 2” apresentados nos argumentos de Sylvia Wynter (2003).

não contestava de maneira profunda a humanidade dos povos não-cristãos. Uma vez convertidas ao cristianismo essas pessoas desfrutaram de certa integração social. O que importa dizer é que este discurso de discriminação religiosa ainda não era plenamente racista, já que não desestabilizava de maneira profunda a categoria de humanidade das pessoas vitimadas por estes processos (Grosfoguel, 2016: 33). Sobre o papel do cristianismo dentro da colonialidade, Walter Mignolo escreveu:

As religiões e os saberes islâmicos-árabes ou confucionistas-chineses, as “idolatrias” (!) e os “conhecimentos” incas/aztecas foram, todos eles, descritos, classificados e hierarquizados. E a única perspectiva epistêmica era o cristianismo que detinha o duplo privilégio de ser um dos lugares de crença e do conhecimento humano e o único lado de cuja perspectiva todas as outras crenças e conhecimentos podiam ser descritos, classificados e hierarquizados (Mignolo, 2003b: 676)

Os eventos da Conquista de Al-Andalus e da América, assim, podem ser aproximados para análise. Segundo Grosfoguel, a destruição da Biblioteca de Córdoba (como a de muitas outras), que continha um acervo de mais de 500 mil livros, e a destruição dos códices indígenas são exemplos concretos do assalto aos conhecimentos produzidos pelos grupos humanos vitimados pela expansão cristã europeia. Assim como as práticas de evangelização contra os povos do ‘Novo Mundo’ e a conversão forçada a qual mouriscos e marranos foram submetidos na península Ibérica também são exemplos de como o universo simbólico dessas pessoas foi devassado num processo que envolveu, ao longo do tempo e do projeto de colonização, discriminação religiosa e, posteriormente, um discurso secular plenamente racista.

Sobre este último aspecto, Grosfoguel segue uma trilha interessante, através dos argumentos propostos por Maldonado-Torres (2008b), para indicar como aqueles atritos de ordem teológica foram os primeiros passos para que, posteriormente, surgisse um sistema de distinção de graus de humanidade, o racismo, através do estabelecimento de identidades fixas, ou, como foram entendidas depois, as raças. A maneira como Colombo descreveu os povos autóctones do “Novo Mundo” como “povos sem religião” abriu espaços para debates político-religiosos intensos nas décadas seguintes aos acontecimentos de 1492. Afinal, “*no imaginário cristão da época, não ter uma religião equivalia a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano*” (Grosfoguel, 2016: 36). Daí em diante, o discurso discriminatório encabeçado pela ideia de “pureza do sangue” ganhou uma nova roupagem deixando de ser simplesmente uma tecnologia de dominação usada para colocar em questão as práticas dos povos que confessavam “deuses e religiões erradas”, para passar a questionar a própria humanidade dessas pessoas:

Ainda que naquele tempo a palavra “raça” não fosse utilizada, o debate sobre ser ou não dotado de alma era essencialmente racista, à semelhança do discurso científico do século XIX. O debate teológico do século XVI tinha a mesma conotação do discurso científico do século XIX sobre a constituição dos seres humanos ou não humanos. Ambos eram debates sobre a humanidade ou a animalidade do outro, articulados pelo discurso racista institucionalizado pelos Estados, como a monarquia espanhola no século XVI ou os Estados-nação da Europa Ocidental no século XIX. Esta lógica institucional racista de “não ter uma alma” no século XVI ou de “não ter uma biologia humana” no século XIX tornou-se o princípio organizador da divisão internacional do trabalho, que culminou na acumulação capitalista em escala mundial. (2016: 38)

Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003) também ressaltaram a centralidade que o racismo assumiu nos primórdios da era moderna/colonial europeia através da nova roupagem que deu às formas de controle do trabalho¹⁷ e suas implicações para o novo circuito comercial mundial que estava em formação. Além disso, o racismo também estava envolvido em questões epistêmicas da constituição de um *projeto global* pautado no paradigma de pretensa superioridade das cosmovisões dos colonizadores, ou das *histórias locais* europeias (Mignolo, 2003: 93). A discussão sobre os “direitos dos povos”, debate teológico conduzido em Valladolid, no ano de 1552, por Giles Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre a humanidade dos “índios”, segundo entendimento de Grosfoguel, foram as sementes do que viria a ser, no século XIX, os discursos racistas biológico e cultural (Grosfoguel, 2016: 39).

Sepúlveda identificou os índios como “seres sem alma”, passíveis de escravização, já que não eram humanos e estariam mais próximos dos animais aos olhos de Deus. Sua argumentação estava pautada na ideia de que os nativos do continente americano “*não teriam qualquer senso de propriedade privada ou de mercado, pois se baseavam na coleta e na distribuição recíproca das riquezas*” (2016: 38), pensamento muito afinado com os primórdios do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. Las Casas concordava com a suposta inferioridade dos indígenas, no entanto, acreditava que eram seres com algum nível de humanidade, ou seja, tinham uma alma, mas esta ainda estava num estado bárbaro, carecia de cristianização.

Este debate e o momento histórico no qual esteve inscrito produziram efeitos significativos na gênese do que viria ser a educação oficial nos espaços colonizados. Aproveitando parte desta análise, o que pretendo demonstrar nos parágrafos seguintes são alguns dos elementos da colonialidade que atravessam a *maquinaria escolar*. Mais a fundo, pretendo contribuir para um debate sobre as raízes da Colonialidade da Educação Escolar no

¹⁷ Como a encomienda nos domínios espanhóis e a escravidão de pessoas negras nos domínios portugueses da América.

Brasil. A Escola, como instituição de longa data, veste-se de uma certa universalidade e uma dada condição natural, ao ponto de que levantar questões sobre aspectos históricos da sua estruturação dentro da Modernidade/Colonialidade torna-se algo quase impensável. Na análise de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992)¹⁸, a Escola e todo seu universo que abrange saberes e pessoas, nos seus primórdios modernos, foi constituída e utilizada como uma ferramenta de adestramento moral e controle social dos grupos dominantes sobre os grupos subalternizados ao longo das mudanças na história do Ocidente.

Alguns aspectos levantados por Varela e Alvarez-Uria podem ser aproveitados para percebermos a Escola como uma ferramenta que (fez e) faz parte do *locus privilegiado de enunciação* moderno/colonial como instituição que desempenha papel central de estruturação da episteme eurocêntrica de dominação. Não pretendo, obviamente, esgotar este assunto nesta seção, nem estabelecer uma relação entre causa e efeito entre contextos históricos diferentes. O objetivo aqui é historicizar e levantar questões sobre a Escola, seus recursos e produtos, como um componente da Colonialidade do Saber (Lander, 2005). Mais do que oferecer convicções, nas linhas a seguir, permito-me pensar publicamente sobre esta temática a partir da apropriação de elementos de uma análise há muito consolidada e bem conhecida de autoria de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria.

Se analisarmos a genealogia escolar, é possível notar como aspectos da colonialidade influenciaram a maquinaria escolar através da racionalidade moderna e do eurocentrismo. Percebo essas influências nos seguintes pontos: primeiro, como a escolarização foi pensada a partir de critérios modernos de classificação e hierarquização sociais que dividiram “*qualidades de pessoas*” e fomentaram uma lógica de suspeição de humanidades que influenciou práticas educacionais oficiais e escolares. Segundo, como a constituição de alguns aspectos como a o espaço de escolarização e do corpo de especialistas revelam a lógica de desqualificação de epistemes e cosmovisões *outras* que é própria da racionalidade moderna (Mignolo, 2003b).

¹⁸ Fizeram uma genealogia da instituição escolar sobretudo a partir do contexto espanhol. O que se torna uma análise de grande valor para este estudo, afinal, os impérios ibéricos foram essenciais para estruturação da colonialidade do poder, do saber e do ser.

- **Contribuições às discussões sobre as raízes da Colonialidade da Educação Escolar:**

O primeiro ponto que merece ser levantado nesta discussão faz referência à questão da *qualidade*¹⁹, ou as antigas ideias sobre superioridade/inferioridade entre indivíduos. Em meio às disputas políticas de autoridade e influência dentro do contexto de construção do Estado-nação moderno e os embates teológicos propiciados pelas Reformas, surgiram novos dispositivos de intervenção educativa que tinham como principal alvo os mais jovens. Seguindo as discussões de diferentes teólogos da época, a fase da “infância”²⁰ foi definida por uma série de características que contribuíram para estabelecer esta etapa da vida como o período privilegiado para o início dos ensinamentos da fé e dos bons costumes.

Entre elas, Varela e Alvarez-Uria listam diferentes aspectos que remetem a uma certa fragilidade biológica e ainda ao incipiente processo de socialização ao qual a tenra idade está inscrita, como a maleabilidade e a fragilidade/imaturidade dos indivíduos na “meninice” (1992: 3). Mas além destes, chamam atenção para signos importantes da Modernidade/Colonialidade, citados pela autora e pelo autor, que já eram utilizados como critérios para definir esta etapa da juventude como preferível para os projetos de inculcação e moralização. Destaco aqui:

[...] **rudeza**, sendo então necessária sua "**civilização**"; **fraqueza de juízo**, que exige desenvolver a **razão, qualidade da alma, que distingue o homem dos animais**; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes -no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal- que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. (1993: 3) (grifos meus)

O que se apresenta, aqui, não são apenas meros critérios de caracterização da infância, mas os objetivos que se pretendiam alcançar com as práticas educativas do período. Além disso, ao classificarem aspectos como *qualidade da alma, rudeza, natureza, fraqueza de juízo* em gradientes variáveis, os responsáveis pela educação estabeleciam também *qualidades diferentes de infância* e, logicamente, de *indivíduos*. Educação como ferramenta para naturalizar as distinções sociais. O que é interessante deixar em destaque, é o fato de como as diferentes classificações de qualidades de infância (e, em última instância, de pessoas e grupos) determinaram os tipos de práticas educativas que eram utilizadas para formar ou

¹⁹ O termo “qualidade” é aqui empregado de forma abstrata e relacional, no sentido conforme ao apresentado por Júlia Varela e Fernando Uria.

²⁰ Os consensos sobre Infância como um período cronologicamente bem estabelecido da vida humana só ocorrem a partir do século XX. Por isso, aqui está referida entre aspas.

moralizar esses indivíduos. Afinal, no imaginário moderno, *diferentes qualidades de natureza exigiam programas educativos diferenciados* (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 2).

Na sociedade ibérica da primeira Modernidade, os rapazes pertencentes a grupos sociais distinguidos eram educados para assumir postos da administração estatal. Por isso, tinham acesso a matérias como gramática, literatura, dialética e retórica, além de outras práticas como equitação, esgrima e teatro, por exemplo. Os principais responsáveis pela educação destes jovens eram os jesuítas, caso diverso dos jovens pertencentes aos grupos subalternizados, que lidavam com um processo rígido de moralização conduzido por instituições ou “espaços de correção” como hospitais e hospícios, responsáveis por moldar a “infância pobre” (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 5).

Se, no contexto ibérico do início da Modernidade, a ação dos jesuítas esteve mais relacionada ao ensino e à Educação, no Brasil dos séculos XVI, XVII e XVIII, jesuítas eram conhecidos como “Soldados de Cristo” e a *catequese* estava mais relacionada aos efeitos destrutivos da violência epistêmica e da guerra. Antonio Vieira, padre da Companhia de Jesus, comparou a capacidade de aprendizado de europeus e nativos americanos. Segundo ele, os primeiros seriam como mármore, apesar de serem difíceis de esculpir, o resultado restaria consolidado para sempre. Já os indígenas seriam como um tipo de arbusto, a murta. Aparentemente fáceis de modelar, mas logo retornavam ao estado natural (Schwarcz e Starling; 2015: 50).

A argumentação de Vieira, longe de soar solitária à época, como atestam os estudos sobre o Brasil Colonial e a História da Educação²¹, não é apenas preconceituosa e racista, mas ilustra um aspecto valioso para análise das identidades *geoculturais* formadas na modernidade/colonialidade. Apesar do estudo de Varela e Alvarez-Uria demonstrar que naquele período as distinções sociais no centro hegemônico da primeira modernidade, isto é, a península ibérica, eram estruturantes para a Educação, seus recursos e produtos, elas (os “gradientes de qualidade” dentro da sociedade europeia) aparentemente não eram levadas em consideração na hora da comparação da *qualidade da alma*, a *natureza*, a *rudeza*, e a *fraqueza de juízo* entre europeus e não-europeus.

A colonialidade opera aqui no processo de homogeneização de identidades e na construção de uma dualidade antagônica complementar. Dentro da Europa, as distinções sociais entre europeus cristãos não seguiam a mesma lógica de suspeição de humanidades

²¹ Ver Vainfas, Ronaldo. (1995) A Heresia dos Índios: Catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. Ed. Companhia das Letras. pp.41-100 e Veiga, C. G. (2007). História da educação. Ática, respectivamente.

aplicada aos corpos e espaços colonizados. Mesmo o europeu considerado mais incapaz ao trabalho intelectual, para os preceitos educacionais modernos, nunca teria suas faculdades mentais comparadas à de uma murta. E este é um pressuposto que não se pode perder de vista ao analisarmos o desenvolvimento da Educação, seus recursos e produtos, na modernidade/colonialidade. O projeto Moderno/Colonial inaugura um universalismo provinciano: eurocentrado, racista e patriarcal (Nascimento; Leite; 2020: 5). Uma interpretação do mundo baseada na ideia unilinear e unidimensional de que a culminação do curso civilizatório é a modernidade europeia, suas populações, práticas culturais e episteme. (Quijano, 2005: 127).

O relato de Vieira e as práticas estabelecidas nos aldeamentos e missões jesuíticas -espaços de apresamento das populações autóctones para imposição da catequese e do trabalho compulsório (Vainfas, 1995) - estão diretamente relacionados às questões de classificação social que eram definidas através de características como *qualidade da alma e fraqueza de juízo*. O fator de colonialidade que perpassa as práticas educativas nos espaços colonizados, além da desqualificação de saberes, é a naturalização da violência que, no caso brasileiro durante o colonialismo, significou para os indígenas a privação da liberdade e o trabalho compulsório até a exaustão e a morte, como formas de ensino para a “civilização” (Quijano, 2005: 120). O que justificou este processo foi justamente uma forma de classificação social que colocou humanidades em suspeição e dividiu o mundo em zonas antagônicas em que uns eram considerados mais humanos que outros (Fanon, 1968), a ideia moderna/colonial de raça e as imposições hierárquicas do sistema de gênero. Naturalizar uma pedagogia de guerra nas práticas educativas é uma façanha da colonialidade.

Como afirmam as professoras Bárbara Nascimento e Lúcia Leite, a Educação oficial - já que não se pode falar propriamente em Educação escolar ou institucionalizada no Brasil Colonial - assumida pela Igreja Católica esteve desde o início vinculada a esse projeto Moderno/Colonial. Responsável pelas práticas educativas oficiais no país até meados do XVIII, os jesuítas protagonizaram as ações que contribuíram por quase 3 séculos à Colonialidade do Saber. Isto é, sustentaram através de suas práticas a representação subalterna de povos indígenas, africanos e seus descendentes, “*bem como do entendimento de que os europeus se constituiriam uma espécie de síntese da condição Moderna da humanidade*” (Nascimento e Leite, 2020: 7). Assim, tais práticas são parte das raízes históricas do que Ramón Grosfoguel (2016) denominou *provincianismo e privilégio epistêmicos*.

O que este tipo de educação objetivava era a superação da suposta condição de primitivismo dos povos submetidos às práticas dos colonizadores. A única alternativa para alcançar o abandono da barbárie e chegar à transformação dos colonizados à condição civilizada do paradigma moderno estava na adoção do modelo educacional metropolitano (Nascimento e Leite; 2020). Essa imposição de um modelo educacional imperial fez parte do processo mais amplo de substituição violenta de conhecimentos locais nos espaços colonizados por conhecimentos locais metropolitanos europeus.

Isso demonstra a característica geopoliticamente marcada da racionalidade moderna, que, na altura inicial da exploração colonial, era teológica, mas que, posteriormente, sofreu fissuras e rupturas dentro do seu próprio paradigma diferencial de poder moderno/colonial em que os conhecimentos desajustados à este molde universal da metanarrativa da modernidade foram “*repudiados como tradicionais, não-sustentáveis, folclóricos, etc*” (Mignolo, 2003b: 698). A genealogia da educação escolar é parte constituinte desse contexto sócio-histórico de construção da colonialidade do saber porque, como instituição moderna/colonial, ela contribuiu para regular e esmagar conhecimentos locais nas colônias (Mignolo, 2003b: 689).

Nesse contexto colonial, isto também significou que as práticas educativas variavam de acordo com o nível de suspeição de humanidade dos grupos colonizados e a posição social que ocupavam dentro do funcionamento político-econômico daquele sistema. Reconhecidos como donos de algum grau de humanidade, ainda que em estado bárbaro, os indígenas foram submetidos às práticas de evangelização e alfabetização; pessoas escravizadas foram direcionadas ao “ensino” (na verdade, mais uma faceta de imposição ao trabalho compulsório) das artes e ofícios; e aos descendentes da elite branca colonizadora foram replicadas práticas dos colégios jesuíticos à moda ibérica (Veiga, 2007 apud Leite e Nascimento; 2020).

Em recente pesquisa doutoral concluída pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE - UFMG), a professora Bárbara Ramalho discute como a Colonialidade atravessa a Educação Escolar no Brasil. Historicamente, a força dessa lógica de desqualificação e negação de humanidades *outras* extrapolou os limites do projeto político-econômico do colonialismo e foi incorporada às políticas e práticas educativas no país como um *modus operandi* violento que está apoiado “*no reconhecimento negativo daqueles sujeitos individuais e coletivos considerados desviantes do padrão hegemônico e na promessa de futuro alcance por esses sujeitos individuais e/ou coletivos da condição moderna/desenvolvida*” (Ramalho, 2019: 125). Isto é, a escola contribui à produção de olhares

inferiorizantes sobre grupos subalternizados, racializados e hierarquizados dentro da estrutura de gênero e sexualidade. De acordo com Bárbara Ramalho:

Em outras palavras, a educação escolar pública no Brasil não foi orientada, historicamente, para a transformação das relações coloniais, que inferioriza e exclui os sujeitos racializados, as mulheres ou os demais sujeitos considerados desviantes aos padrões hegemônicos de gênero. Ao contrário, como visto, ela foi arbitrária e desigualmente endereçada aos não reconhecidos, sob a falsa promessa de alcance de reconhecimento a partir de sua aculturação. Mesmo apoiada na descrença quanto ao “outro”, a educação escolar se orienta, de forma paradoxal, pelo discurso do vir a ser que tem o projeto moderno/colonial como referente. Sob essa perspectiva, na escola, a modernidade, essa espécie de “terra prometida” àqueles sujeitos individuais ou coletivos feitos subalternos, não se apresenta como um dos caminhos possíveis, mas como a única via de redenção à totalidade dos seres, quer individuais ou coletivos, a ser obstinadamente perseguida por aqueles que dela se distanciam (Ramalho, 2019: 128).

Segundo aspecto que busco discutir toma como base a emergência dos espaços fechados destinados à escolarização e à constituição de um corpo de especialistas em educação. O processo de constituição desses componentes da maquinaria escolar indica uma característica específica da racionalidade moderna de operar através de uma lógica de negar para afirmar, que é a própria lógica da colonialidade. Algo que Santiago Castro-Gómez (2005) referiu-se como a exclusão da hibridez, é uma lógica de desqualificação de outras possibilidades para afirmar-se como única prerrogativa legitimada. Este processo se dá a partir do que Mignolo (2003; 2003b) chamou de diferença colonial, isto é, um termo que resume “*a historicidade e diversidade das diferenças geopoliticamente coloniais através das quais, nas históricas locais, a modernidade/colonialidade tem sido constantemente articulada e rearticulada ao longo dos últimos 500 anos*” (Mignolo, 2003b: 694).

No caso da colonialidade escolar, isso se manifesta na constituição do espaço fechado de escolarização como *locus* de poder/saber representante e promotor dos ideais modernos/coloniais de civilização, razão e progresso, bem como na imagem do especialista como detentor do saber devido, sobretudo, à sua conformidade à uma eurocêntrica ego-política do conhecimento (Grosfoguel, 2007). Isto é, a imagem de quem detém o saber intelectual do especialista foi construída de forma concomitante ao projeto da colonialidade do saber de identificação de corpos brancos, masculinos, patriarcais, europeus, como síntese da humanidade e, por isso, do único tipo de racionalidade válido e legítimo (hooks, 1995).

Para Philippe Ariès, a emergência do dispositivo institucional escolar fechado marca a substituição da aprendizagem pela Escola como meio de educação. Neste sentido, as crianças deixaram de aprender através do dia a dia com os adultos e as experiências ligadas ao seu cotidiano, para serem levadas a um espaço de saberes e práticas distantes ou infimamente

ligados às realidades das suas vidas. O convento serviu de modelo paradigmático nesse processo de construção do novo dispositivo institucional e dos anos de escolarização, que tinham o objetivo de moldar indivíduos de acordo com a fé cristã e os códigos de civilidade do novo Estado-nação Moderno (Ariès, 1973, in Varela e Uria, 1992: 5). Ainda que não tenham se constituído como espaços homogêneos, estas instituições tiveram em comum a “*funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual*” (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 6).

Na modernidade/colonialidade, essa funcionalidade solidificou a legitimidade deste espaço institucional fechado como locus de saber hegemônico que, por sua vez, serviu de engrenagem ao processo de dominação de bases epistêmicas do empreendimento colonizador. Segundo Quijano, o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva, mas um tipo de racionalidade específica estruturante, uma ferramenta de dominação epistêmica essencial para a colonialidade do poder (Quijano, 2005: 122). O espaço escolar, construído neste contexto, representa a desqualificação de outras formas de socialização para a aprendizagem, um mecanismo de concentração de saber-poder em um *locus privilegiado*. É o fator que não dita apenas *o que* deve ser ensinado e *a quem*, mas, também, como deve ser ensinado. Sobre esse matiz da Colonialidade na Modernidade/Racionalidade, Quijano afirma:

Consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, atua na interioridade desse imaginário. De certa forma, é parte dele. Esse foi o produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam para a dominação colonial global. A repressão recaiu, sobretudo, sobre as formas de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição do uso de padrões de expressão próprios dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviam não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de socialização e controle cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática (Quijano, 1992: 12)²²

Dito de outra forma, como fator subjacente à colonialidade da educação escolar, o eurocentrismo como ferramenta epistêmica de dominação organiza o espaço escolar de modo

²² Traduzido do original: Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él. Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión imediata dejó de ser constante y sistemática (Quijano, 1992: 12)

a fazê-lo reproduzir o imperativo jurídico e disciplinador da modernidade (Castro-Gomez, 2005). A escolarização foi pensada para afiançar um paradigma civilizatório moderno/colonial consoante às ideias de racionalidade, humanidade e progresso do projeto colonizador necessariamente em detrimento de outras alternativas epistêmicas sobre a *aprendizagem*. Por isso, é esta racionalidade moderna que também vai lançar os parâmetros para estabelecer um corpo de especialistas sobre a Educação dos jovens e como esta deve estar organizada.

Para afirmar um corpo de especialistas não foi complicado recorrer a um modelo padrão de subjetividade considerado legítimo dentro da ego-política do conhecimento (Grosfoguel, 2007). Aqueles especialistas responsáveis por organizar e estruturar a educação moderna, o fizeram com base na noção moderna/colonial de que o homem branco patriarcal, funcionalmente heterossexual, é uma síntese da humanidade (Leite e Ramalho; 2020). O corpo de especialistas surge conforme a educação escolar se consolida como instituição comprometida com o projeto moderno/colonial.

Nesse sentido, os especialistas não podem ser entendidos como meros organizadores do currículo, mestres e professores que dominavam os saberes e práticas referentes à aprendizagem. Eram, sobretudo, agentes da racionalidade e do universalismo provinciano modernos, diretamente ligados ao processo de “*criação, transformação e gerenciamento da retórica da modernidade e da lógica concomitante da colonialidade*” (Mignolo et al, 2018: 163). Sob efeito da episteme moderna, os saberes escolares foram vestidos no disfarce da “*neutralidade e da objetividade da ciência*”. Os saberes *outros*, os conhecimentos populares, construídos na vida social e política, nas lutas, foram marcados pelo estigma do erro, classificados como não-saberes através de diferentes mecanismos de “*exclusão, censura, ritualização e canalização*” a partir da agência do corpo de especialistas (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 11). Este aspecto da colonialidade do saber subjaz a colonialidade da educação escolar e reforça o:

discurso cientificista da “objetividade” e “neutralidade” que esconde o “locus de enunciação”, ou seja, quem fala e a partir de qual corpo e espaço epistêmico nas relações de poder se fala. Sob o mito da “ego-política do conhecimento” (que na realidade sempre fala a partir de um corpo masculino branco e uma geopolítica do conhecimento eurocentrada) se desautorizam as vozes críticas provenientes dos pensadores de grupos subalternos inferiorizados pelo racismo epistêmico hegemônico (Grosfoguel, 2007: 32)

De certa forma, esta estrutura de relações entre saberes dominantes e submetidos atravessa as relações professor-aluno. O primeiro tem sua posição de poder legitimada pela

instituição à qual está vinculado e pelo estatuto de verdade que essa estrutura lhe confere. O segundo tem seus conhecimentos desqualificados ou negados. Apesar de, hoje, esta perspectiva encontrar-se em crise, ela foi estruturante da *maquinaria escolar*. A escola surgiu, como uma instituição moderna/colonial, como um espaço hegemônico de saber organizado por um corpo de especialistas detentores da razão e da ciência, equipada para funcionar através da relação assimétrica entre professores e alunos (Varela e Alvarez-Uria, 1992: 11). Este poder de autoridade conferido ao professor também serviu para organizar a sociedade em transformação e sustentar a produção de diferenciações, com vistas a hierarquizar as aptidões e moldar os caminhos que os indivíduos no processo de escolarização deveriam seguir.

Nesse sentido, as práticas educativas, os conteúdos, bem como o nível do enclausuramento moral, medidos, avaliados e determinados pelos especialistas, variaram de acordo com a “*maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição na pirâmide social*” (Varela & Alvarez-Uria, 1992: 6), e, acrescento, no projeto moderno/colonial. Isto confirma que, além do fato do acesso à educação ser historicamente um limite que separa e estratifica grupos sociais, transpassada esta barreira, os grupos subalternizados estão sujeitos a lidar com o problema de que aquilo que lhes chega como programas e práticas são produtos pensados e produzidos para pessoas consideradas de *qualidades inferiores*. Deparam-se com um tipo de educação desinteressada em promover a liberdade e a emancipação (hooks, 1994).

Durante a industrialização europeia, os colégios e os saberes dos especialistas contribuíram ainda mais para naturalizar as diferenças sociais ao demarcar divisões profundas entre os programas de educação que buscavam formar alguns indivíduos para o trabalho manual e outros para o trabalho intelectual. Segundo Varela e Alvarez-Uria, foram constantes os esforços do Estado, através da educação pública, para treinar os filhos das classes trabalhadoras para seguir os mesmos caminhos dos pais. O principal objetivo era inculcar-lhes “*a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima*” (1992: 13). Decerto, para as meninas europeias essas “virtudes” de obediência e submissão eram sentidas de maneiras diferentes, afinal, representavam não apenas opressões de classe, mas também sobre qual deveria ser o lugar ocupado por elas dentro do patriarcado capitalista e eurocêntrico²³.

²³ A análise de Varela e Uria não apresenta um recorte de gênero. A autora e o autor construíram seus argumentos a partir das opressões de classe como forma de controle político dos grupos dominantes sobre os trabalhadores

Na colonialidade, a aptidão para o trabalho intelectual foi sistematicamente negada aos seres colonizados porque, *a priori*, e como demonstrou a afro-caribenha Sylvia Wynter (2003), a razão estava identificada apenas no corpo masculino, branco, europeu. Se a Escola (seus recursos e seus produtos) constituída na modernidade/colonialidade recebeu e conferiu legitimidade à racionalidade moderna, ela também foi (e ainda é) uma ferramenta institucional por onde ocorre desqualificação e negação epistêmica (Ramalho, 2019). Este eixo estruturante da colonialidade do saber estigmatiza os corpos dos seres colonizados, atravessa suas vidas de maneira a naturalizar as experiências de violência epistêmica na escolarização. Segundo bell hooks:

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje, o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva. (1995: 468)

Mais adiante, neste trabalho, será possível formular melhor as relações entre este tipo de violência epistêmica e a negação de humanidades. O que importa dizer, nesta altura, é que, na estrutura racista, sexista e classista da sociedade ocidental, a Colonialidade da Educação Escolar ajudou a solidificar representações violentas contra as mulheres e, segundo bell hooks, sobretudo contra mulheres negras. Para hooks, a escolarização, como processo de socialização inicial, ensina à maioria das mulheres “*que o trabalho mental tem de ser sempre secundário aos afazeres domésticos, ao cuidado dos filhos, ou a um monte de outras atividades servis*” (hooks, 1995: 469).

De acordo com as discussões propostas pelas professoras brasileiras Lúcia Leite (et al, 2019) e Bárbara Ramalho (2019), este é um exemplo de como se manifesta a colonialidade da educação escolar. Primeiro, a escola veste-se de um discurso universalista que mascara seu caráter moderno de instituição representante de um padrão hegemônico de conhecimento. Supostamente, deveria ser a escola uma representante da pluralidade de referenciais epistêmicos da sociedade, no entanto, como integrante de um *locus* privilegiado de enunciação construído através da colonialidade, ela corrobora a injustiça cognitiva global.

A partir disso, o seu funcionamento está associado à profecia moderna de elevar os não-humanos à condição de humanização, de sanar a suspeição de humanidades que a

colonialidade produz. É com a promessa de “*educá-los, de salvá-los, de aculturá-los, de civilizá-los*”, que a escola do Estado-Nação é aberta aos grupos subalternizados, grupos produzidos como *outros*: “*os estudantes oriundos das camadas populares, as crianças e jovens negros, indígenas, camponeses, moradores de ocupações urbanas*” (Leite, et al: 2019: 8). Uma vez incorporados e submetidos à escolarização, entram num ciclo onde não há reciprocidade entre suas experiências e realidades e os padrões de racionalidade que apoiam as práticas educativas, já que estão pautadas numa episteme racista, sexista, patriarcal moderna/colonial. Estes são os matizes de colonialidade que atravessam a educação escolar.

A escola, assim, integra um lugar de enunciação moderno/colonial que atualiza e reorganiza aspectos da ordem epistemológica da dominação. A colonialidade sustenta um paradigma civilizatório que teve suas bases lançadas à época do colonialismo moderno, mas que não está cronologicamente limitado a esse período. A educação ocidental foi instrumentalizada conforme a secularização das formas de conhecimento para sustentar o projeto moderno/colonial. Entre diferentes aspectos, por exemplo, do fundamento teológico às ciências naturais e sociais, o discurso racista de raiz religiosa floresceu a partir do século XVIII sob a vertente da “ciência” moderna. Como disse Ramón Grosfoguel:

teológico racista de Sepúlveda. Quando a autoridade do conhecimento passou da teologia cristã para a ciência moderna – após o projeto Iluminista do século XVIII e a Revolução Francesa –, o discurso teológico racista de Sepúlveda sobre “povos sem alma” sofreu uma mutação com a ascensão das ciências naturais, tornando-se um discurso biológico racista sobre “povos sem a biologia humana” e, posteriormente, “povos sem genes” (sem a genética humana). O mesmo aconteceu com o discurso de Bartolomé de las Casas. O discurso teológico de Las Casas, acerca dos “bárbaros a serem cristianizados” no século XVI transmutou-se com a ascensão das ciências sociais, agora em um discurso racista da antropologia cultural, sobre “primitivos a serem civilizados”. (2016: 39)

As alterações que envolveram a reordenação da epistemologia moderna/colonial dos termos teológicos aos termos filosóficos seculares e científicos apontam para fraturas e continuidades dentro de um mesmo paradigma: a lógica de desqualificação e negação contra os sistemas de conhecimento que não operam pelos mesmos princípios epistemológicos e regras metodológicas que a ocidental/moderna (Mignolo, 2003b: 673). De acordo com Mignolo, o que ocorreu foi um desvio do *subparadigma teológico* para os *subparadigmas filosófico e científico*, que mantiveram em pleno funcionamento o mesmo *macroparadigma ocidental*, só que a partir de outros termos (Mignolo, 2003b: 674).

O *totalitarismo epistêmico* que, no século XVI, era teológico, passou a ser *filosófico-secular-científico* no desenrolar dos dois séculos seguintes. No âmbito histórico e

das diferenças coloniais: “*enquanto na história da Europa paradigmas anteriores eram “superados”, na história mundial os paradigmas diferenciais eram negados*” (Mignolo, 2003b: 675). Ou seja, mantiveram-se afastadas, desqualificadas e negadas cosmovisões e sistemas de conhecimento outros/as e foi nesse contexto de fissura dentro da mesma lógica de colonialidade que as instituições da educação ocidental se consolidaram como um lugar de enunciação da dominação moderna/colonial nortecentrada.

Neste momento, também é importante fazer uma observação a algo que tanto Quijano (2005) quanto Mignolo (2003; 2003b) deram destaque nos seus estudos. O processo de construção da categoria de raça e de estruturação do sistema-mundo colonial/moderno patriarcal em torno do racismo, bem como a secularização das formas de ver e entender o mundo através dessas renovações paradigmáticas, também produziram efeitos dentro do centro de poder, ou seja, na Europa Ocidental.

Este fator está obviamente ligado ao próprio desenvolvimento e alterações das dinâmicas do capitalismo na longa duração, mas não só. É necessário perceber que, ao passo que a medida da humanidade dos povos foi deixando de ser pesada através da religião para ter como balança o construto mental moderno da ideia de raça, na transição da primeira modernidade - hispânica, renascentista, humanista - para a segunda modernidade - iluminista, industrial, anglosaxã -, a posição hegemônica na produção do conhecimento e no imaginário europeu deixou de ser da Península Ibérica e passou aos países do “coração da Europa Ocidental”: Inglaterra, França e Alemanha.

Walter Mignolo, ao analisar essa reorientação do imaginário moderno/colonial europeu a partir da ideia de raça, apontou que esta categoria, sobretudo no século XIX, “*começou a ser usada para distinguir a raça “ariana” das outras “raças” e, cada vez mais, para justificar a superioridade da “raça” anglo-saxônica sobre todas as outras*” (Mignolo, 2003: 59). O autor ainda estabelece o ano da guerra entre EUA e Espanha, em 1898, como marco histórico para embasar seu argumento, já que, na perspectiva dos estadunidenses, o conflito foi justificado na pretensa ideia de uma *missão civilizadora* que os povos *brancos* anglo-saxões teriam sobre os latinos. Este fenômeno está inscrito no que Mignolo denominou de *diferença imperial*, que se manifestou desde o século XVII com a emancipação holandesa do reino Espanhol.

França, Inglaterra e Alemanha não colonizaram a Península Ibérica, mas demonizaram-na através da Lenda Negra e pela conversão dos Latinos do Sul como inferiores, até certo ponto, aos Anglosaxões do Norte. A racialização foi, desde o início, epistêmica e não apenas cultural (Mignolo, 2003b: 673).

Essa questão explica os motivos de Portugal e Espanha não integrarem o cânone do pensamento ocidental, sobretudo, no que se refere aos conteúdos ensinados nas universidades ocidentalizadas, por exemplo. Isso não quer dizer que o privilégio epistêmico denunciado neste estudo não tenha/tem sido aproveitado na Península Ibérica, muito pelo contrário. Afinal, os homens destes países passaram longe de serem vitimados de maneira severa pelas violências epistêmicas da matriz colonial de poder, como foram os povos de Abya Yala, da América Ladina (González, 1988) e de África. Ademais, diante da história colonial e do mundo colonizado, Portugal e Espanha ainda desfrutam do status e privilégios da branquitude europeia.

CAPÍTULO II - OUTRIDADES E VIOLÊNCIAS

- **A produção de outridades:**

O negro é uma criação do branco, não é uma criação de si mesmo. Nesse processo de criação social, histórica, cultural, econômica, entre outros. Uma criação produto de uma identidade de contraste. O branco é um ser desejável. O negro, o ser indesejável. O mundo colonial na sua pedagogia violenta levou o branco e o negro a se colocarem exatamente nesses termos. Eles não são iguais, as pessoas não nascem iguais: há uma hierarquia racial. O branco é superior na medida que o negro é inferior. Ser negro é uma concepção, uma invenção colonial, um ser indesejável em contraste ao branco, um ser desejável (Cardoso, 2020: 85).

A professora e filósofa panamenha, Linda Alcoff, em artigo intitulado ‘Uma epistemologia para próxima revolução’²⁴ afirma: “*o colonialismo cria e reifica identidades como meio de administrar povos e estabelecer hierarquias entre eles*” (Alcoff, 2016: 137). No livro *Half of a Yellow Sun*, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, publicado em 2006, um exemplo desse processo aparece nos diálogos da personagem Odenigbo, um professor da Universidade de Nsukka. A certa altura da história, a personagem afirma: “*Sou nigeriano porque um homem branco criou a Nigéria e me deu essa identidade. Eu sou negro porque o homem branco construiu o negro para ser o mais diferente possível da sua brancura*”²⁵ (Adichie, [2006] 2017: 20).

O *desvio subparadigmático* (Mignolo, 2003b) no pensamento ocidental e a emergência da filosofia secular e da ciência moderna transformaram os antigos discursos sobre povos colonizados em algo plenamente racista (Grosfoguel, 2016), capaz de desestabilizar humanidades negadas, colocá-las em suspeição constante. Para fazê-lo, foi preciso mobilizar, através do racismo e do sexismo do sistema moderno/colonial de gênero, ferramentas epistêmicas de desqualificação e negação. Este processo resulta em desumanização, em negação ontológica, porque, como disse a intelectual feminista negra brasileira, Sueli Carneiro, “*não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes*” (Carneiro, 2005: 97).

Tanto Carneiro quanto Mignolo (2003b) analisaram as formulações racistas de Kant e Hegel que serviram de reforço às ideias de *incompletude, falta, incapacidade, infantilidade*, referentes às populações negras, já semeadas previamente pelo discurso europeu de discriminação religiosa nos séculos XV, XVI e XVII. É este percurso de violência epistêmica

²⁴ Publicado em inglês como “An epistemology for the next revolution” publicado em *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 2, 2011, p. 67-78. Traduzido para o português em 2016 por Cristina Patriota Moura e publicado pela Revista Sociedade e Estado da Universidade de Brasília (UnB), no volume 31, número 1, Jan/Abr.

²⁵ Traduzido do original: I am Nigerian because a white man created Nigeria and gave me that identity. I am black because the white man constructed black to be as different as possible from his white (Adichie, [2006] 2017: 20).

que leva Sueli Carneiro ampliar a percepção sobre o que é o epistemicídio, entendendo-o principalmente como um *processo persistente de indigência cultural*:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005: 97).

Com a sua *razão* ferida de morte, o indivíduo está sem aquilo que lhe faculta a humanidade dentro da perspectiva moderna. Com a racionalidade sequestrada, sua subjetividade é marcada pelo estigma da incapacidade de realizar-se na profecia moderna. Sobre a este *corpo* capturado pela colonialidade constituir-se como um *não-ser*. Seu reconhecimento dentro da alteridade está, assim, interdito. Porque o “Ser”, na lógica moderna/colonial, não se reconhece no “Outro”. O “Ser”, na verdade, para constituir-se como subjetividade legitimada, reconhecida como tal, projeta no “*não-ser*” uma série de significantes negativos, para que seja possível afirmar-se a partir da negação daqueles indivíduos que, nessa lógica, só podem ser identificados como *outridades*, aqueles abaixo da linha do “Ser”. O estatuto dessa *outridade* resume-se a uma “*condição de colonizado/tutelado, dependente*” (Carneiro, 2005: 97), ou, como ensinou o psiquiatra e filósofo anticolonial Frantz Fanon (1968), na condição de *condenados da terra*. Por isso, nas palavras de Sueli Carneiro:

A negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”. (Carneiro, 2005: 99)

Entender o jogo dual entre Modernidade/Colonialidade é entender como as dinâmicas entre o ‘*ser*’ e o ‘*não-ser*’ são estruturadas e operam a partir de um conjunto de narrativas, uma retórica, produzida pela epistemologia de um *locus* privilegiado de enunciação. Sem esquecer como, pela força da *imperialidade*, essa forma racista, machista, eurocêntrica, pretensamente universal de descrever o mundo é diluída nas culturas colonizadas num processo, digamos, refinado de opressão (Ballestrin, 2013). Em que a dominação se utiliza do poder das armas, da violência física, da segregação social com base em raça, classe, gênero e

sexualidade (entre outras dimensões), mas o faz, sobretudo, porque há uma forma de descrever o mundo que sustenta tais atitudes (Mignolo e Walsh, 2018).

É preciso argumentar, ainda que brevemente, sobre um aspecto que faz referência a uma questão linguística e a um guarda-chuva teórico necessário nesta etapa. ‘Outridade’ aqui é uma tradução ou equivalência buscada do termo que em inglês é grafado como “otherness” e em espanhol como “otredad”. Além do exposto nos parágrafos anteriores, o conteúdo conceitual de *outridade* tem ligação direta com os estudos do teórico jamaicano Stuart Hall sobre identidade e diferença (2003; et al, 2014). Para Hall, o poder manifesta-se como violência coercitiva e exploração econômica, mas também em termos culturais e simbólicos, no sentido da capacidade de enunciar, de nomear, de construir representações dentro de um certo regime. O poder, apesar de circulante, expressa-se em termos assimétricos entre os grupos, isto é, como violência simbólica (Hall, 2014: 472).

Sob os efeitos da colonização e das opressões universalistas da episteme moderna, o “Outro” surge como ferramenta para produção de noções e identificações discursivamente construídas por e sobre um *Eu*, ou, como denominado anteriormente, um “*Ser*” (que é moderno/colonial). “*El Otro no está afuera, sino también dentro de uno mismo, de la identidad.[...] La identidad no es un punto fijo, sino ambivalente. [...] La identidad es también la relación del Otro hacia el uno mismo*” (Hall, 2014: 379). O “Outro” é uma “*exterioridade constitutiva*” (Hall, 2003: 116-117). As diferenciações produzidas a partir de significantes raciais, sexuais e de gênero, são necessárias para construir uma identidade, neste caso, a do ser moderno/colonial. E mais, de acordo com Hall, as representações que se produzem sobre este “Outro” são, na verdade, reduções que essencializam, naturalizam e fixam a diferença (Hall, 2014: 471-472).

Stuart Hall, como um teórico pós-colonial, afirma que esse processo é gestado dentro de um sistema discursivo de representações, o que eu entendo aqui como um locus de enunciação (ver também: Mignolo, 2003; 2003b; 2011; et al 2018). Essas duas ideias não significam a mesma coisa, mas dialogam entre si, no sentido em que este último é o espaço privilegiado através do qual línguas imperiais, instituições e agentes modernos construíram discursos e representações orientadas a partir de uma episteme eurocêntrica capaz de produzir o lado obscuro da colonialidade (Mignolo, 2011).

Nesse sentido, é a partir daí onde se constroem os binarismos polarizados e estereotipantes que dividem normal/aceito do anormal/inaceitável. É um processo de violência simbólica e epistêmica que exclui e expulsa aquilo que é produzido como diferente. E o faz

para a manutenção de uma ordem social e simbólica que este mesmo *diferente* contribuiu como significante negativo para construir (Hall, 2014: 472). É neste processo de exclusão e expulsão, na lógica de produção de significantes negativos, que é construída a posição de *outridade*. A seguir, um exemplo de como ela opera através do racismo e do sexismo:

O racismo, é claro, opera construindo fronteiras simbólicas intransponíveis entre categorias constituídas racialmente e seu sistema tipicamente binário de representação que constantemente marca e tenta fixar e naturalizar a diferença entre pertencimento e alteridade. Ao longo dessa fronteira emerge o que Gayatri Spivak (1987) chama de "violência epistêmica" do exótico, do primitivo, do antropológico e do folclórico.

[...]

a violência epistêmica está tanto dentro quanto fora, e opera por meio de um processo que separa os dois lados da divisão - aqui e lá fora.

[...]

Assim como a masculinidade sempre constrói o feminino como duplo ou dual - simultaneamente madonna e prostituta -, da mesma forma o racismo constrói o sujeito negro: um bom selvagem e um vingador violento. E nessa duplicidade, medo e desejo se dobram um para o outro e atuam nas estruturas da alteridade, complicando sua política (Hall, 2014: 341).²⁶

A produção da *outridade* está relacionada às diferenças coloniais. Ou seja, ela ocorre pela e para a mobilização do racismo e sexismo da colonialidade do poder e do sistema moderno/colonial de gênero (Lugones, 2014). Avanço melhor sobre estas questões nas próximas linhas, retomando as discussões sócio-históricas propostas por Grosfoguel (2016), e busco dar algumas explicações sobre o funcionamento desses sistemas de opressão que estão entremeados na matriz colonial de poder.

Se voltarmos à trilha dos argumentos apresentados por Ramón Grosfoguel, o sequestro e escravização de africanos e africanas dentro da lógica do sistema colonial/moderno foi o processo que fundamentou a transição ou *vagarosa substituição* de um racismo religioso para um racismo de cor. Na interpretação do autor, o Julgamento de Valladolid, em 1552, teve implicações negativas para negros e negras, pois à época “*eram percebidos[as] como os muçulmanos e a racialização dos muçulmanos na Espanha do século XVI estendia-se a eles[elas]*.” (Grosfoguel, 2016: 39). Na interpretação de Walter D. Mignolo, na altura das discussões sobre o “Direito dos povos”, escravizados/as africanos/as “*já pertenciam à escala mais baixa*

²⁶ Traduzido do original: El racismo, por supuesto, opera al construir fronteras simbólicas infranqueables entre categorías racialmente constituidas y su sistema de representación típicamente binario que constantemente marca y trata de fijar y naturalizar la diferencia entre pertenencia y otredad. A lo largo de esta frontera surge lo que Gayatri Spivak (1987) llama la ‘violencia epistémica’ de lo exótico, lo primitivo, lo antropológico y lo folclórico. [...] la violencia epistémica está tanto adentro como afuera, y opera a través de un proceso que separa ambos lados de la división –aquí adentro al igual que allá afuera. [...] Así como la masculinidad siempre construye lo femenino como doble o dual –simultáneamente madonna y prostituta– de igual forma el racismo construye al sujeto negro: buen salvaje y vengador violento. Y en esta duplicidad, el miedo y el deseo se doblan el uno por el otro y juegan a través de las estructuras de la otredad, complicando su política (Hall, 2014: 341)

do imaginário cristão” (2003: 56), pois, no argumento teológico do período, habitantes de África seriam descendentes de Cam/Ham, filho que foi desprezado por Noé, nos relatos bíblicos do livro do Gênesis.

Independente dos debates religiosos, é inegável que a escravidão, como tecnologia de dominação e como forma de controle do trabalho, contribuiu de maneira determinante para o genocídio e epistemicídio de populações negras durante a modernidade. As historiadoras brasileiras Heloísa Starling e Lilia Schwarcz afirmam que, antes de estabelecer ligação forte e duradoura com os domínios coloniais americanos, o comércio de pessoas escravizadas fluiu em direção à Europa, Ásia e Oriente Médio por pelo menos seis séculos, e ainda estima-se que 6 milhões de seres humanos foram vendidos de forma coercitiva para estas regiões (Starling e Schwarcz, 2015: 100).

Os fatores que levaram a escravidão²⁷ negra tornar-se elemento fundamental no projeto colonial/moderno foram muitos, mas é óbvio que nenhum deles escapou do papel que Portugal desempenhou no “Trato dos Viventes” (Alencastro, 2000). Além de outras questões importantes de ordem econômica (como o bom relacionamento comercial de traficantes portugueses com alguns reinos africanos), foi a Plantação²⁸ de cana de açúcar nas ilhas do Atlântico e no Nordeste brasileiro que impulsionou o sistema escravista colonial/moderno como produtor e reproduzidor do racismo como elemento chave do projeto global que, segundo números oficiais, sequestrou e transportou para as Américas cerca “*de 8 milhões a 11 milhões de africanos[e africanas] durante todo o período do tráfico negreiro; desse total, 4,9 milhões tiveram como destino final o Brasil*” (Starling e Schwarcz, 2015: 102).

Em 2009, em sua celebrada apresentação ao TED Talk, Chimamanda Adichie²⁹ falou sobre *Os perigos da história única* e como a África é percebida no imaginário ocidental através de interpretações extremamente negativas. De acordo com o filósofo Achille Mbembe, discursos dessa natureza representam a África como “*o mundo por excelência de tudo o que está incompleto, mutilado e inacabado, sua história reduzida a uma série de contratempos da natureza em sua busca pela humanidade*” (Mbembe, 2001: 1)³⁰. Assim como Quijano (2005)

²⁷ Não é o objetivo principal deste trabalho analisar o tráfico atlântico de pessoas durante a era moderna/colonial. Sobre este assunto ver os artigos e livros publicados pelo professor Marcus Joaquim Maciel de Carvalho, da Universidade Federal de Pernambuco, ao qual agradeço muito pelas aulas e tutorias enquanto fui seu estudante.

²⁸ Ver Mintz, Sidney. (2003) O poder amargo do açúcar: produtores escravizados, consumidores proletarizados. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 199 p.

²⁹ Chimamanda Ngozi Adichie, “The Danger of a Single Story.” TED Talk, 7 de Outubro de 2009, [The danger of a single story | Chimamanda Ngozi Adichie](#)

³⁰ Traduzido do original: the world par excellence of all that is incomplete, mutilated, and unfinished, its history reduced to a series of setbacks of nature in its quest for humankind (Mbembe, 2001: 1).

afirmou que América e Europa foram identidades criadas em oposição e como produtos da nova matriz colonial de poder que surgiu no século XVI, é evidente que a África, suas populações nativas e na diáspora, seus espaços geográficos, de diversas formas, “*ainda constitui uma das metáforas através das quais o Ocidente representa a origem de suas próprias normas, desenvolve uma autoimagem e integra essa imagem no conjunto de significantes que afirmam o que supõe ser sua identidade*” (Mbembe, 2001: 2)³¹. Nas palavras de Stuart Hall:

Típico desse regime racializado de representação era a prática de reduzir a cultura dos povos negros à natureza ou à diferença naturalizada. A lógica por trás da naturalização é direta. Se as diferenças entre negros e brancos eram "culturais", então estão abertas a modificações e mudanças. Mas se elas são 'naturais' - como os donos de escravos acreditavam - então elas estão fora da história, elas são permanentes e fixas. A 'naturalização' é, portanto, uma estratégia representacional projetada para consertar a 'diferença' e, assim, assegurá-la para sempre. É uma tentativa de parar o inevitável "deslizamento" de significado, para garantir o "fechamento" discursivo ou ideológico (Hall, 2014: 469).³²

É justamente desta representação, essa determinação exterior, de indivíduos e coletividades como *não-ser* e do espaço como um *não-lugar* que se justificam, materializam e retroalimentam as ações de desqualificação e negação das epistemologias de diversas populações não-brancas, o que doravante se constitui como argumento para dispensabilidade dessas vidas. Este é o pecado que aprisiona a racionalidade moderna/colonial, sua cosmovisão, seu cânone de pensamento a ser ensinado, no já referido *provincianismo epistêmico*. Não há margem para coexistência e diálogo num espaço de produção de conhecimento que fundamenta-se pela pretensão de universalidade e pela desqualificação epistêmica e ontológica de *outridades*.

Intelectual negra e feminista brasileira, Lélia González, denunciou que as populações negras são infantilizadas, são *faladas* por terceiros, já que a fala própria ou não foi ouvida ou foi silenciada ao longo dos tempos (González, 1984: 225). Para a autora, o sistema patriarcal-racista que as define e as classifica através da infantilização é também um sistema de supressão de humanidades, porque nega-lhes o direito de serem sujeitas dos próprios

³¹ Traduzido do original: still constitutes one of the metaphors through which the West represents the origin of its own norms, develops a self-image, and integrates this image into the set of signifiers asserting what it supposes to be its identity (Mbembe, 2001: 2).

³² Traduzido do original: Típico de este régimen racializado de representación era la práctica de reducir la cultura de los pueblos negros a naturaleza o a diferencia naturalizada. La lógica detrás de la naturalización es sencilla. Si las diferencias entre blancos y negros eran 'culturales', entonces están abiertas a la modificación y al cambio. Pero si son 'naturales' –como creían los dueños de esclavos– entonces están fuera de la historia, son permanentes y fijas. La 'naturalización' es, por consiguiente, una estrategia representacional diseñada para fijar la 'diferencia' y así asegurarla para siempre. Es un intento de detener el 'resbalamiento' inevitable del significado, para garantizar el 'cerramiento' discursivo o ideológico (Hall, 2014: 469)

discursos e da própria história (González, [1988] 2020: 45). O silenciamento é uma das ferramentas pelas quais a tradição filosófica ocidental articula uma falsa ideia de integração e promove a exclusão do/a *Outro/a*. Afinal, como disse a diretora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Maria Aparecida Bento (2005)³³: “*O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. O poder se exerce sempre acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão*”.

A professora e artista interdisciplinar negra portuguesa, Grada Kilomba, identificou a máscara do silenciamento, elemento de tortura que foi amplamente utilizado nas plantações de cana de açúcar das américas contra pessoas escravizadas, como o exemplo material da lógica do colonialismo, que fez da boca do sujeito negro o “*órgão da opressão por excelência*” (Kilomba, 2010: 16). Não por acaso, a imagem mais conhecida deste instrumento o mostra aplicado à uma mulher negra chamada Anastácia, da qual a história oficial não sabe seu verdadeiro local de nascimento, nem seu nome fora da escravidão. O controle do discurso e dos lugares de enunciação foi e ainda é ferramenta essencial para a manutenção do padrão colonial de poder.³⁴

Racismo e sexismo são tecnologias de opressão que operam a partir da produção e significação negativa de *outridades*. Na colonialidade, estes e outros diferentes sistemas de opressão estão articulados de maneira entremeada e indissolúvel para moldar as experiências de vida das pessoas. A matriz colonial de poder depende da correlação desses eixos variados para produzir as diferenciações que fundamentam as hierarquias de poder. Olhar diretamente para a matriz de dominação nos permite perceber as estruturas e dinâmicas que geram discriminação/subordinação e benefícios/privilégios. Segundo a feminista decolonial Ochy Curiel (2013; 2020), mais do que uma lente para reconhecer “identidades diferentes”, é necessário questionar *a priori* o que ou quem produziu estas diferenciações? Quem ou o que nos fez latinos/as, não-brancos/as, indígenas, empobrecidos/as, etc?

³³ [Branquitude e poder - a questão das cotas para negros](#)

³⁴ Outra intelectual negra brasileira, professora de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Giovanna Xavier, escreveu um artigo em 2020, com o professor Marc Hertzman da University of Illinois, Urbana-Champaign, em que, entre outros assuntos, apresenta mais detalhes sobre a trajetória da mulher negra retratada e conhecida como escrava Anastácia. O artigo está disponível em: <https://publicseminar.org/essays/lets-build-a-monument-to-anastacia/>

- **Colonialidade, Raça e Branquitude:**

Dentro do padrão de poder atual, a ideia de raça é pedra angular ao processo de constituição de subjetividades. Segundo o professor e filósofo negro brasileiro, Silvio Almeida, a raça assim entendida viabiliza a produção de um sistema de ideias que “racionaliza” as desigualdades raciais, bem como naturaliza na consciência dos sujeitos a violência da discriminação racial sistemática entre “brancos” e “não-brancos” (Almeida, 2018: 49). Ruth Frankenberg (2004), socióloga britânica que estudou a branquitude, define a ideia de raça como uma “ficção terrível” que manifesta efeitos intensamente concretos e duradouros.

Para Frankenberg, raça é um construto social maleável aos processos de transformação e mudança dos diferentes contextos históricos (2004: 308). Dentre os múltiplos processos de diferenciação observáveis na história ocidental, a ideia de raça como poderosa ferramenta de classificação social está diretamente ligada ao projeto colonial/moderno europeu (Quijano, 2005). Os termos que circundam o debate racial, segundo Frankenberg, foram e continuam a ser organizados por sistemas classificatórios hierárquicos:

No contexto colonial, a denominação das “culturas” e “povos” esteve muito ligada à prática de denominar e marcar uma posição de Outros como seres considerados inferiores aos Eus “nacionais” que procuravam dominá-los. Além disso, esses Outros foram denominados em termos que justificavam, pelo menos na cabeça das nações saqueadoras, a legitimidade da colonização (Frankenberg, 2004: 310-311).

Nesse sentido, a identidade racial branca é um elemento resultante da dominação colonial, portanto, construída através das relações sócio-históricas que estabeleceram diferentes configurações subjetivas a brancos e não-brancos. Branquitude surge como uma resposta à construção de *outridades* na modernidade/colonialidade, uma construção identitária racial, seguindo os moldes do que significava ser “Europeu”, para legitimar a pretensa ideia de humanidade e superioridade daqueles posicionados na *zona do ser*. “*A branquitude ou as pessoas brancas, sugiro, denominaram-se ao longo da história principalmente para dizer “não sou aquele Outro”*” (Frankenberg, 2004: 311). Ela demarca, portanto, um lugar diferencial, e não compartilhável, de poder e privilégios (Silva, Priscila. 2017: 29).

A identidade racial branca só assume contornos de primazia dentro de um cenário relacional. Como construção moderna/colonial, ela sustenta-se como lugar de poder, vantagens e privilégios, a partir do contraste de suas características com outras cores, seguindo a atribuição da ideia de raça. As identidades do *índio*, *negro*, *azeitonados*, *amarelos* e demais projeções racializadas foram construídas como pretensas antíteses da branquitude

(Corossacz, 2014: 45). “Como uma força transnacional, a branquitude foi, em todas as Américas, estabelecida como a “norma”, o “padrão” contra o qual as identidades de “outros” foram produzidas”(Pinho, 2009: 44)³⁵. Por esses motivos, a professora brasileira Lia Vainer Schucman entende a branquitude como um “*dispositivo que produz desigualdades profundas*” (Schucman, 2020: 71).

Como referiu Patrícia Pinho, a “medida da brancura” de alguém, não se dá apenas pela cor da pele, ela é definida através de outras características do corpo, como o cabelo, por exemplo, além de assumir diferentes contornos de acordo como está entremeada às questões de gênero e classe, por exemplo. (Pinho, 2009: 40). Decerto, assumir a identidade racial branca como um bloco monolítico de características nos impede de analisar sociedades como a brasileira, que se define pela grande mestiçagem (e certo culto pela *morenidade*). Neste contexto, não reconhecer as manifestações de brancura é cair no velho *mito da democracia racial* que constrói apagamentos e impede a luta antirracista. Portanto, a branquitude deve ser estudada como um sistema interconectado globalmente, mas sem perder de vista as suas especificidades locais. Em resumo:

Nas sociedades marcadas pela colonização europeia e pelo racismo, a condição de branco implica o acesso a uma série de vantagens sociais, econômicas e de status (Du Bois, 1935; Baldwin, 1984; Harris, 1993; McIntosh, 1997; Frankenberg, 2001). Portanto, a branquitude se caracteriza por exprimir uma posição de privilégio estrutural, determinada por uma combinação de fatores históricos e mecanismos ligados à sua reprodução no presente (Lipsitz, 1995). Todavia, nem todas as pessoas definidas como brancas tiram proveito da branquitude do mesmo modo. Com efeito, a branquitude não é uma categoria uniforme ou monolítica, ela é sempre caracterizada por outras variáveis, como gênero, sexualidade, classe, status, religião, idade, nacionalidade, que precisam ser levadas em conta na análise etnográfica (Frankenberg, 1999 e 2001) (Corossacz, 2014: 45).

Por tudo isso, as estudiosas brasileiras Edith Piza (2000, 2016) e Maria Aparecida Bento (2002) entendem que a identidade racial branca é construída para assumir-se como neutra e universal. Para Piza, já que o branco é visto como “*o modelo paradigmático de aparência e de condição humana*”, sua identidade branca é vista sob uma suposta neutralidade racial, sendo assim os não-brancos os detentores de uma “*raça visível*” (Piza, 2016: 77). De acordo com Ruth Frankenberg (2004) a branquitude é vista por uns e não por outros, ao mesmo tempo que anunciá-la ou torná-la invisível é um posicionamento político (Miranda, 2017: 63).

³⁵ Traduzido do original: As a transnational force, whiteness has, throughout the Americas, been established as the “norm,” the “standard” against which the identities of “others” have been produced (Pinho, 2009: 44)

Para o intelectual negro brasileiro, Lourenço Cardoso (2008), referendar a invisibilidade da branquitude só reforça e privilegia os pontos de vista brancos. O autor afirma que a identidade racial branca é visível para indivíduos brancos e que, a partir dela, essas pessoas fazem usos conscientes de suas vantagens e privilégios (Cardoso, 2020; Schucman, Lia, 2012: 24; Miranda, Jorge. 2017: 64). Diante disso, “*a análise da branquitude no Brasil deve considerar os dois fenômenos: a branquitude como uma força não marcada, mas contínua e penetrante, e a branquitude como um elemento que às vezes é intencionalmente trazido à superfície*” (Pinho, 2009: 45)³⁶.

Em recente comunicação apresentada no Center for Latin American Studies³⁷, da Universidade da Califórnia, Berkeley, a professora Patrícia de Santana Pinho afirmou que a branquitude pode ser caracterizada também como “*um ideal que é promovido discursivamente como um grande valor social a ser preservado*” (Pinho, 2021)³⁸. Esse aspecto faz referência ao contexto brasileiro, no qual o argumento de uma suposta “democracia racial”, teoria fortemente ventilada no processo de construção da “identidade nacional”, no período republicano, construiu a miragem de que os processos de miscigenação inibiram as diferenciações e estratificações raciais no Brasil. Os usos políticos desse discurso construíram a celebração à mestiçagem, caminho pelo qual a branquitude tornou-se hegemônica no país. “*In Brazil, as in other Latin American countries, whiteness is less frequently explicitly marked than it is more commonly implicitly and carefully manipulated by individuals and groups in their ongoing micro struggles for power*” (Pinho, 2009: 44).

Segundo Lilia Schwarcz (1993), desde finais do século XIX, a mestiça sociedade brasileira foi vista como degenerada e fadada ao fracasso nos circuitos científicos internacionais. Nos debates internos, as teorias raciais do período foram apropriadas por influentes cientistas e instituições nacionais, que enxergaram no incentivo à imigração europeia um caminho para que os elementos da brancura e da branquitude pudessem redimir o Brasil de sua suposta condenação racial. Para Richard Miskolci (2012), as políticas de embranquecimento que ocorreram até meados do século XX fizeram parte de “*um projeto político autoritário conduzido por homens de elite visando criar uma população futura, branca e “superior” à da época, por meio de um ideal que hoje caracterizaríamos como*

³⁶ Traduzido do original: the analysis of whiteness in Brazil should consider both phenomena: whiteness as a nonmarked yet ongoing and pervasive force, and whiteness as an element that at times is intentionally brought to the surface” (Pinho, 2009: 45)

³⁷[No Longer a Racial Democracy: Critical Whiteness in Latin America and the Caribbean](#)

³⁸ Transcrição em [No Longer a Racial Democracy: Critical Whiteness in Latin America and the Caribbean. \(Já não uma democracia racial: Branquitud](#) acesso em 12 de maio de 2021

reprodutivo, branco e heterossexual” (Milskolci, 2012: 18). A branquitude europeia estava expressa para as elites brasileiras como um aspecto que ia além da cor da pele, mas como um atributo moral, um valor fundamental à prosperidade da nação (Pinho, 2009: 49).

Por isso, ao passo que se buscou um ideal branco para “salvar” o Brasil, este só poderia ser alcançado através da transformação das características da população brasileira. Se por um lado houve políticas públicas de fomento à entrada da branquitude europeia no país, por outro, a maneira pela qual esta identidade racial poderia transformar-se num valor nacional era através da miscigenação. É desta forma que o embranquecimento e os usos políticos da ideia de “democracia racial”, apesar de parecer paradoxal, estão imbricados na história brasileira. Como demonstrou o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2002), a historicidade deste último conceito revela que ele transitou entre a esquerda e a direita, como utopia de um “paraíso racial” onde haveria uma sociedade sem “linha de cor”, como ideal democrático particular da nação brasileira e, posteriormente, como mito que organiza e reorganiza as relações raciais no Brasil. E foi por este percurso que a branquitude tornou-se hegemônica no país:

O mito da democracia racial no Brasil se realiza através da celebração dos tipos mestiços e da rejeição das formas “puras” da brancura, mas ao mesmo tempo garante a hipervalorização da branquitude. Embora pareça um paradoxo, as ideologias de mestiçagem têm como premissa o branqueamento, ou a expectativa de que as normas europeias, físicas ou morais, prevaleçam como resultado da mistura racial (Pinho, 2009: 49)³⁹.

É notável que os particularismos brasileiros informam que a narrativa e a discussão sobre branquitude não podem prescindir do contexto global. Afinal, elas descendem historicamente dos “*processos de classificação social através da ideia de raça e de dominação colonial sob a perspectiva eurocêntrica do mundo*” (Laborne, 2017: 100). Ainda que conceito de branquitude no Brasil torne-se ainda mais complicado e “amorfo” por causa do mito da democracia racial e as ambiguidades que envolvem o discurso de celebração à mestiçagem, é possível dizer, com base em Cardoso (2020), que pessoas brancas possuem uma concepção colonial/moderna de si. Já que constroem positivamente perspectivas sobre sua identidade racial através do contraste da explícita racialização e conseguinte desqualificação dos *outros* (Bento, 2002: 31-32).

³⁹ Traduzido do original: Brazil’s myth of racial democracy is carried out through the celebration of mestiço types and the rejection of “pure” forms of whiteness, but it simultaneously ensures the hypervaluing of whiteness. Although this may seem a paradox, ideologies of mestiçagem/mestizaje have in effect been premised on whitening, or the expectation that European norms, physical or moral, will prevail as result of racial mixture (Pinho, 2009: 49).

Nesse sentido, se a branquitude constitui, além de um comportamento social, uma posição estrutural de privilégio que se sustenta através da reiterada subordinação de outros, a identidade racial branca é também lugar de silêncio e omissão (Bento, 2002: 73). Em pesquisa realizada no interior da Bahia, Camila Moreira Jesus percebeu que a manutenção de privilégios relacionados à branquitude é a principal barreira à “*construção e efetivação de ações antirracistas*”. A concessão de privilégios e vantagens para pessoas brancas está diretamente relacionada à privação de direitos básicos a negros/as, sobretudo entre as camadas populares. É um dos motivos pelos quais, no Brasil, pretos/as e pardos/as lidam com a impossibilidade de mobilidade social e a luta por condições mínimas de vida, principalmente contra a violência legitimada do Estado que os/as vitimiza (2017: 80). O racismo, como problemática branca (Kilomba, 2010), invenção da modernidade/colonialidade, tem no privilégio da brancura uma forte base de apoio. Conforme Jesus:

[A] brancura confere status para além dos corpos e transforma o privilégio em um determinante social que não apenas atribui vantagens, mas as colocam como barreira para a ascensão daqueles a quem nega direitos (Jesus, Camila Moreira, 2017: 80).

As atitudes violentas que corroboram à sustentação deste tipo de privilégio advém de três aspectos básicos: a desqualificação (epistêmica) de subjetividades/intersubjetividades *outras*, a negação (ontológica e política) de direitos fruto da estrutura racista que mantém determinados grupos fora da “zona do ser”, bem como a descaracterização da discussão racial, por promover o entendimento do racismo como um problema *apenas* de negros/as (Jesus, 2017: 80). Este último aspecto pode fazer referência à construção do sujeito cognoscente e a fissura sujeito/objeto (Castro-Gomez, 2005; Laborne, 2017). A tradição das ciências sociais em posicionar o/a outro/a, neste caso, pessoas não-brancas, num lugar de exotismo (Guerreiro Ramos, 1995), como objeto de estudo, acabou por encobrir as discussões sobre as vantagens, privilégios e responsabilidades das pessoas brancas para com a manutenção do racismo. Para Camila Moreira Jesus, ao estudar a branquitude objetivava-se entender como está sustentada a posição de superioridade da identidade racial branca e as vantagens estruturais aproveitadas por estes indivíduos nas sociedades racialmente hierarquizadas (Jesus, 2017: 82).

A intelectual negra brasileira, Maria Aparecida Bento (2002) argumenta que a branquitude sustenta seus privilégios através de *pactos narcísicos*: a atitude de convergência de sujeitos brancos à negação e desqualificação do ser negro (manifestação direta da lógica da colonialidade) para barrá-lo dos espaços de privilégio e concentração de poder. De acordo com Bento, a “*branquitude pode ser vista como territorialidade e como lugar de privilégio e poder não compartilhável*” (Bento, 2002: 134). A manutenção desta territorialidade é

garantida através de tributos violentos derivados da lógica da colonialidade, como silenciamento, a omissão ou ações diretamente discriminatórias. Pactos narcísicos da branquitude vão além da exclusão de seres negros da territorialialidade do privilégio, pois compreende um arcabouço subjetivo que subsidia um processo constante de indigência cultural baseado no racismo (Bento, 2002; Carneiro, 2005). Ou seja, esta exclusão está consubstanciada à violência.

Os pactos narcísicos da branquitude ocorrem dentro de um eixo de interlocução entre pares brancos, que contribui para a regulação do privilégio. São pactos entre iguais, que apesar de não verbalizados, garantem a *defesa dos mesmos perfis nos mesmos lugares*. É a atitude conveniente à dominação em que brancos/as sustentam e asseguram a outros/as brancos/as o acesso aos lugares mais qualificados e a manutenção das posições de poder entre seus iguais. Atitude que deriva do imaginário social construído ao longo dos séculos, através da colonialidade.

A condição de humanidade ligada à branquitude, em detrimento de outras identidades raciais, é um dos fatores violentos mais básicos que promove a perpetuação do racismo. A partir deste arranjo colonial/moderno, incorre sobre indivíduos e coletividades não-brancas um complexo processo de inferiorização. Entre seus efeitos absurdamente nocivos estão os danos na capacidade de agência dessas pessoas, o “*medo persistente do fracasso, adoecimento, além de construir um imaginário distorcido de forma tão perversa que leva os próprios negros a questionarem sua capacidade, beleza e condição de humanidade ao invés de reagirem à opressão*” (Jesus, 2017: 92). Na colonialidade, a brancura, por ser uma característica relacionada à *zona do ser*, tem a capacidade de atenuar e/ou ‘prevenir’ experiências violentas na vida dos indivíduos⁴⁰:

As estatísticas da desigualdade sociorracial brasileira são categóricas a respeito da capacidade de instituições e indivíduos identificarem com exatidão quem é branco e quem é negro no país, do contrário, os números que os separam não seriam tão racistas, genocidas e excludentes para negros. (Jesus, Camila Moreira. 2017: 83)

⁴⁰ Mais à frente neste capítulo será possível esmiuçar esta afirmação através da análise dos dados da violência no Brasil, na série histórica entre 2008 e 2018, além de alguns dados sobre o ano de 2019 também.

- **Colonialidade, gênero e sexualidade:**

Entre homens e mulheres brancas, a dominação patriarcal produziu episódios históricos violentos e severos, a despeito de partilharem características raciais/de cor. Segundo Ramón Grosfoguel (2016) e a filósofa italiana Silvia Federici (2018), milhões de mulheres brancas indo-europeias foram vitimadas no “*Velho Continente*” por carregarem conhecimentos dissidentes. Foram condenadas por homens da fé cristã, sobretudo no contexto das Reformas Religiosas, por transmitirem saberes ancestrais através da oralidade. Ao fazê-lo, essas mulheres assumiram papéis de liderança e desafiaram a autoridade do patriarcado em suas comunidades (Federici, 2018: 304-305).

Elas “*dominaram saberes ancestrais desde os tempos antigos. Seus conhecimentos abrangiam diferentes áreas como astronomia, medicina, biologia, ética, etc*”⁴¹ (Grosfoguel, [2013] 2016: 42). Essas mulheres foram violadas, torturadas e queimadas vivas como uma “*estratégia para consolidar o patriarcado cristão e para destruir as formas comunais autônomas de propriedade da terra* (Idem: idem)⁴². Mataram os corpos, marginalizaram as ideias. Em outro momento, em meio ao liberalismo político burguês da Revolução Francesa, Olympe de Gouges foi guilhotinada em praça pública, em 1793, considerada inimiga da Revolução por ter defendido a publicação do documento dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Liberdade para quem? A imposição do silêncio ou a opção por não querer ouvir são faces da mesma dinâmica violenta que, no caso das mulheres, colonizadas ou não, transformam seus corpos em verdadeiros campos de guerra (Segato, 2014).

Já em outro contexto, para mulheres negras ou não-negras, a colonização caminhou de mãos dadas com a misoginia. Segundo bell hooks, uma verdadeira política anti-mulher foi imposta pelo fundamentalismo cristão ao definir fronteiras para o comportamento feminino. A ideia de mulher como sedutora e inerentemente representante do pecado da luxúria no mundo foi vista como uma tentação constante aos homens que, considerados seres mais poderosos, assumiram o papel de agir como verdadeiros “*juizes e supervisores da virtude da mulher*” (bell hooks, 2014: 23). Para hooks, essa foi a raiz do sentimento misógino na colonização: o medo intenso e a desconfiança constantes presentes no pensamento dos colonizadores brancos sobre as mulheres.

⁴¹ Traduzido do original: mastered indigenous knowledge from ancient times. Their knowledge covered different areas such as astronomy, medicine, biology, ethics, etc.

⁴² Traduzido do original: strategy to consolidate Christian-centric patriarchy and to destroy autonomous communal forms of land ownership.

bell hooks continua sua análise para explicar como a trama entre gênero e raça conferiu notas diferentes à dinâmica das relações entre homens e mulheres através da história. Em meio a prosperidade econômica dos homens brancos nos EUA, ao longo do século XIX, a mulher branca passou a ser idealizada, o antigo estigma cristão de *'ser pecaminoso'* teve que ser invertido num processo de purificação (ou exorcismo). A nova tarefa moral da mulher branca burguesa seria de tudo fazer para *"elevant os sentimentos dos homens e inspirar os seus mais altos impulsos"* (bell hooks, 2014: 24). Como afirmou Maria Lugones, dentro do sistema de gênero moderno/colonial e seus pressupostos heterossexuais normativos, as mulheres brancas burguesas foram identificadas como as reprodutoras tanto da classe quanto da posição racial dos homens brancos e burgueses ([2007] 2020: 86).

Foi aí construído o mito da mulher branca como pura e virtuosa, imagem semelhante à da Virgem Maria: mãe e companheira subserviente⁴³. O que não significa dizer que com relação às suas liberdades individuais e direitos, mulheres brancas tivessem se libertado da dominação patriarcal, afinal, o novo estigma de pureza e ternura imposto pelo domínio masculino no sistema de gênero moderno/colonial significou a manutenção da exclusão daquelas mulheres *"da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento e de quase toda possibilidade de controle dos meios de produção"* (Lugones, [2007] 2020: 86).

Com relação às mulheres negras, a desumanização provocada pela intersecção do racismo e do machismo na colonialidade impuseram experiências violentas como fatores constantes em suas vidas. Segundo Maria Lugones, a categoria "mulher", imposta pelo sistema moderno/colonial de gênero, apenas abrangia as ocidentais brancas e burguesas, e a caracterização histórica destas como "femininas e frágeis" é uma evidência deste processo. Isto significa que as fêmeas colonizadas *"excluídas por e nessa descrição não eram apenas subordinadas, elas também eram vistas e tratadas como animais [...], marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade"* ocidental imposta (Lugones, [2007] 2020: 82). A construção severa dessa *outridade* feriu as experiências de vida das mulheres colonizadas com uma larga escala violenta de perversões e agressões sexuais. Ainda de acordo com bell hooks:

Enquanto os homens americanos idealizaram a natureza feminina branca, assaltavam sexualmente e brutalizavam as mulheres negras. O racismo foi sem expediente a

⁴³ Varela e Álvarez-Uria (1992) fazem um detalhamento interessante da ideia eurocêntrica e cristã sobre a maternidade em comparação com outros "tipos" de comportamentos atribuídos às mulheres como a bruxa, a prostituta e a vagabunda: "Lentamente se constituirá a verdadeira mãe, à imagem da Virgem, e em oposição à bruxa que mata e chupa o sangue das crianças, à prostituta que emprega abortivos e anticoncepcionais, e à vagabunda cuja promiscuidade sexual e artimanhas empregadas para "estropiar" seus filhos com o fim de levá-los a pedir esmolas tampouco parecem ser do agrado dos novos agentes da norma." (1992: 4)

única causa dos muito cruéis atos sádicos de violência perpetrados pelos homens brancos sobre as mulheres negras escravizadas. O ódio profundo das mulheres que estava enterrado na mente dos colonizadores brancos pela ideologia patriarcal e os ensinamentos religiosos anti-mulher, motivaram e aprovaram a brutalidade masculina branca contra as mulheres negras. No ataque à sua chegada às colônias americanas, as mulheres negras e os homens encontraram uma sociedade que estava ansiosa de impor sobre os deslocados africanos a identidade de “selvagens sexuais”. (hooks, 2014: 25)

O que estas linhas introdutórias demonstram é que a matriz colonial de poder não estabeleceu apenas o roteiro para o funcionamento da geopolítica ao longo dos séculos. Ela também gerou um modelo para estruturação das sociedades que viriam ser formadas à luz da racionalidade moderna/colonial seguindo o novo padrão de supremacia branca, eurocentrismo e um patriarcado cis-hetero-normativo. A dominação dos homens sobre as mulheres alcançou um viés poderoso através do discurso ontológico de diferenciação na modernidade/colonialidade.

Os estudos de Maria Lugones (2014; 2020) e Rita Segato (2012) apontam que o gênero não pode ser considerado um mero anexo conceitual para entendermos os processos históricos da modernidade/colonialidade. Assim como através da ideia de “raça”, o estabelecimento da atual matriz de poder ocorreu consoante à imposição do sistema moderno/colonial de gênero que desestabilizou antigas estruturas e hierarquias sociais que havia no período pré-intrusão. Para Segato, sobretudo o Estado, o mercado e outras instituições modernas operaram para desarticular e rasgar o tecido comunitário que organizava a vida social antes do advento da colonialidade (2012: 114).

De acordo com Maria Lugones, apesar de o modelo apresentado por Quijano ser de grande valor teórico para pensar a relação entre raça e gênero, a conceitualização sobre este último aspecto é limitada. Na avaliação da autora, as premissas nas quais está baseada a análise do peruano sobre as disputas do que considera o âmbito do “sexo, seus recursos e produtos” carregam um significado hegemônico de gênero (capitalista e eurocêntrico) que traz como pressuposto o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, uma visão heterossexual e patriarcal (Lugones, [2008] 2020: 62).

Apesar de caminharem num sentido paralelo, Lugones e Segato divergem com relação a algumas premissas sobre os sistemas de gênero antes da intrusão colonial. Maria Lugones afirmou que as relações sociais e sexuais não precisam ser necessariamente organizadas em termos de gênero e que, uma vez estabelecida esta organização, não há razão para acreditar que ela precisa ser heterossexual ou patriarcal (Lugones, 2020: 62). Isto implica dizer que os pressupostos ocidentais, capitalistas e heterossexuais de gênero (nos quais baseia-se Quijano)

são imposições modernas/coloniais e que alteraram as dinâmicas de organização e as intersubjetividades de sociedades não ocidentais.

Já Rita Segato defende que as relações de gênero são “*uma cena ubíqua e onipresente de toda vida social*” (Segato, 2012: 115). A autora argumenta que mesmo antes das imposições coloniais, diversas sociedades não-europeias organizavam-se através de hierarquias de prestígio entre o que ocidentalmente se convencionou denominar masculinidades e feminilidades. Isto é, havia uma estrutura de diferença que pode ser entendida como um “*patriarcado de baixa intensidade*” (ibid. p.116). A principal característica deste tipo de organização social, segundo a autora, era a abertura para frequente trânsito e circulação entre as posições de gênero, fluidez que foi interdita pela imposição (e adesão) ao patriarcado branco colonial/moderno de raiz eurocêntrica.

Um ponto de confluência entre o pensamento das duas autoras é considerar que o sistema moderno/colonial de gênero transformou as estruturas hierárquicas pré-intrusão em um tipo de organização patriarcal potente e violenta. No novo arranjo social de gênero, aqueles seres identificados com a categoria *mulher* ou as *fêmeas colonizadas e racializadas* (doravante *mulheres de cor*, para citar os termos utilizados por Lugones) perderam espaço político de decisão sobre os interesses comuns à coletividade, foram sujeitadas à condição de *outridade* imposta pelo binarismo da sociedade moderna/colonial e testemunharam o alcance destrutivo deste sistema de gênero que dissolveu vínculos de solidariedade e antigas estruturas comunais (Lugones, [2008] 2020: 61).

O diálogo entre essas duas autoras não constitui um ponto pacífico nas referências sobre colonialidade e gênero. O objetivo aqui é mais apresentar um paralelo entre ideias complexas, do que advogar por apenas uma opção de análise. É oportuno debruçar-me primeiro nos argumentos de Rita Segato sobre as mudanças que transformaram as estruturas hierárquicas pré-intrusão em organizações sociais “ultra-hierárquicas” para discutir o lugar das masculinidades (ou do termo *masculino*) dentro do padrão normativo de subjetividade imposto na modernidade/colonialidade. A seguir destaco os quatro fatores que foram examinados por Segato:

(I) a superinflação dos homens no ambiente comunitário, no seu papel de intermediários com o mundo exterior, ou seja, com a administração branca; (II) a emasculação dos homens no ambiente extracomunitário, frente ao poder dos administradores brancos; (III) a superinflação e universalização da esfera pública, que na condição de espaço público era habitada ancestralmente pelos homens, e o consequente colapso e privatização da esfera doméstica; e (IV) a binarização da outrora dualidade de espaços, resultante da universalização de um dos seus dois termos quando constituído agora como “esfera pública”, por oposição ao outro,

construído como espaço privado (Segato, 2012: 118). [numeração estabelecida por mim].

Segato indica que a construção do *status* da masculinidade, conforme a “pré-história patriarcal da humanidade”, está relacionado a processos de provações e avaliações que o sujeito masculino atravessa e reatravessa ao longo da vida. A este sujeito é necessário reconfirmar, de maneira constante, suas potências e habilidades em diversas áreas⁴⁴ para que sua qualificação masculina se sustente (ibid: 117-118). Por esta característica, foram majoritária e ancestralmente atribuídas aos homens as tarefas e funções da guerra, da caça e de estabelecer contatos com outros povos, por exemplo.

No entanto, para Rita Segato, não se confirma a pressuposição de que esta divisão de papéis entre seres também sustentava uma incompletude ontológica. A argentina cita exemplos de sociedades nas quais apesar de os homens dominarem os espaços de deliberação, as decisões sobre o bem comum não ocorriam sem a participação política das mulheres. Isso significa dizer que, apesar de haver uma hierarquia entre homens e mulheres, não fazia parte do sistema de gênero pré-intrusão o que Gautier (2005) denominou como a “*domesticação das mulheres*” (Gautier apud Segato, 2012: 119-120).

A partir do momento que estes sujeitos masculinos precisaram lidar, entre guerras e negociações, com os homens brancos colonizadores, a posição masculina ancestral sofreu alterações no sentido de aprofundar as antigas hierarquias entre os gêneros. O papel relacional que os homens assumiram com as agências produtoras da colonialidade fomentou a perda radical do poder político das mulheres dentro do tecido comunitário pré-intrusão. É através do papel de intermediários com a administração branca que ocorre a superinflação dos homens no ambiente comunitário. Daí, surgiu uma nova gramática para organizar antigas posições: “*a posição masculina se vê assim promovida a uma plataforma nova e distanciada que se oculta por trás da nomenclatura precedente, robustecida agora por um acesso privilegiado a recursos e conhecimentos sobre o mundo do poder*” (Segato, 2012: 120)

No entanto, a posição dos sujeitos masculinos não-brancos na relação entre o mundo pré-intrusão (o mundo/aldeia⁴⁵) e a ordem colonial/moderna não será apenas reforçada pelas influências do novo sistema de gênero. Frente aos colonizadores brancos, as masculinidades racializadas foram obrigadas a relativizar suas posições de dominação e a sujeitarem-se à exclusão da branquidade. Segato caracteriza essa situação como “*emasculação*”, que tem sua

⁴⁴ sexual, bélica, moral, política, intelectual, econômica (Segato, 2012: 117) (Segato, 2003)

⁴⁵ Este termo não faz referência apenas a um período histórico, mas às formas de organização social que havia antes da intrusão colonizadora e as agências da colonial/modernidade.

dinâmica relacionada à classificação social do mundo a partir da ideia de raça. O macho colonizado, oprimido pela condição constante de suspeição de sua humanidade, reproduz no mundo/aldeia aquilo que lhe é impedido pela colonialidade do patriarcado branco⁴⁶.

Para Maldonado-Torres (2007), a racialização produz um tipo de feminização do homem negro como um aspecto de dominação simbólica. Algo similar ao que Rita Segato entende como “*emasculação*” dos homens colonizados frente à administração branca (Segato, 2012: 118)⁴⁷. O racismo intersecciona-se à ordem patriarcal ocidental branca e produz situações em que o homem negro é inferiorizado em relação à mulher branca (hooks, [1981] 2014: 82-83) (Kilomba, 2010: 65). Em ‘*Ain't I a Woman: black women and feminism*’, no entanto, bell hooks afirma que mulheres negras submetidas à escravidão dividiram as mesmas tarefas e até trabalharam mais que os homens tanto nas plantações como nas casas. Para a autora, na verdade, as mulheres negras foram *masculinizadas* [1981] (2014: 18), não foram vistas como seres puros, frágeis, ternos ou dignos de proteção e cuidado, como ocorrera com as mulheres brancas, principalmente a partir do século XIX e a emergência da moral vitoriana.

No que se refere aos fatores de estresse causados por esta nova condição dos machos racializados, Segato destacou que este processo se caracteriza como “*violentogênico*”. Afinal, na entremeada relação entre raça e gênero, a emasculação desses homens racializados os obriga a “*reproduzir e a exibir a capacidade de controle inerente à posição de sujeito masculino no único mundo agora possível para restaurar a virilidade prejudicada na frente externa*” (Segato, 2012: 120). Mulheres, filhas e filhos foram (e são) as vítimas diretas do fenômeno que promoveu a escalada da violência direcionada especificamente aos gêneros feminizados.

Outro aspecto importante na imposição do sistema moderno/colonial de gênero é o sequestro da deliberação sobre o bem comum pela esfera pública, dominada pelos homens, e o “*encapsulamento da domesticidade como vida privada*”. Segato argumentou que o espaço doméstico e suas habitantes passaram por um processo de “*outrificação*” e marginalização em

⁴⁶ Aspectos semelhantes foram analisados por bell hooks (1984) e Grada Kilomba (2010) em estudos sobre as experiências das mulheres negras diante as relações entre homens negros e o patriarcado branco.

⁴⁷ Stuart Hall entende esse choque de masculinidades dentro do racismo do sistema escravista como um processo de “*infantilização*”: “*Durante la esclavitud, el amo blanco a menudo ejecutaba su autoridad sobre el esclavo masculino privándolo de todos sus atributos de responsabilidad, autoridad paterna y familiar, tratándolo como un niño. Esta ‘infantilización’ de la diferencia es una estrategia de representación común tanto para hombres como para mujeres. La infantilización puede también entenderse como una forma de ‘castrar’ simbólicamente al hombre negro (es decir, privarlo de su ‘masculinidad’) y, como hemos visto, los blancos a menudo fantaseaban acerca del apetito sexual excesivo y la proeza de los hombres negros –así como lo hacían acerca del carácter sexual lascivo, hiper-sexuado de la mujer negra– al que tenían y secretamente envidiaban*” (Hall, 2014: 475).

que lhes foram expropriadas as ferramentas da política. Como demonstrou a autora, o monopólio da política pelo espaço público (que dessa forma torna-se esfera pública) foi (e ainda é) uma imposição da modernidade/colonialidade, que fez com que o espaço doméstico perdesse a politicidade que detinha no mundo/aldeia (ibid: 121-122).

Significa dizer que a capacidade de participação das mulheres sobre as decisões de foro coletivo foi ceifada, fator que comprometeu severamente a sua segurança (ibid: 121). Este enclausuramento compulsivo do espaço doméstico contribuiu para ruptura dos laços e alianças políticas entre as mulheres e as tornou muito mais vulneráveis à violência masculina. A exclusão sistemática da esfera doméstica como espaço de interesse público geral marginalizou as discussões políticas *das* mulheres e *sobre* as mulheres. Estes fatores foram literalmente fatais à sua segurança. Como atestou Rita Segato: “*os feminicídios, como práticas quase mecânicas de extermínio das mulheres são também uma invenção moderna*” (ibid: 121)

O último aspecto apontado por Segato com relação às transformações provocadas pelo sistema moderno/colonial de gênero faz referência à dualidade hierárquica do mundo pré-intrusão e da relação binária imposta pela lógica da colonialidade. É preciso retomar algumas questões aqui discutidas anteriormente para percebermos como o atual padrão de poder reorganizou (ou impôs) a estrutura de gênero de diferentes sociedades vitimadas pela colonização através da desqualificação ontológica (e conseqüentemente política, como não nos deixa esquecer Segato) de alguns seres.

Segundo a autora argentina, as hierarquias de gênero no mundo/aldeia estavam estruturadas de maneira dual. Ainda que não houvesse igualdade plena na divisão de espaços e atividades entre homens e mulheres nas organizações sociais daquele mundo, havia para ambos os termos uma plenitude ontológica e política. Esta dualidade sustentava-se através de uma relação de complementaridade na qual as diferenças não se constituíam como um fator complicador da politicidade de algum dos termos. Mesmo que houvesse divisões hierárquicas de prestígio entre os espaços público e privado e seus/suas ocupantes distintos/as, a política, como capacidade de deliberar sobre o bem comum, atravessava os dois espaços.

Na modernidade/colonialidade a relação entre os termos foge à complementaridade e caracteriza-se como binária e suplementar. Assim, os sujeitos masculinos e femininos tornaram-se forças e grandezas desiguais e contrárias. “*O que era hierarquia se transforma em abismo*”. Na lógica moderna um desses termos (o sujeito masculino) assume a categoria de “universal”, de modelo detentor da representatividade geral, um *ser* pleno, ontológica e

politicamente completo. O *outro*, o segundo termo, conforme Segato, é convertido em “*resto e resíduo*”. Ou seja, e de forma mais ampla, em relação ao ser neutro e universal: “*qualquer manifestação da alteridade constituirá um problema*” (Segato, 2012: 122).

O “outro indígena”, o “outro não branco”, a mulher, a menos que depurados de sua diferença ou exibindo uma diferença equiparada em termos de identidade que seja reconhecível dentro do padrão global, não se adaptam com precisão a este ambiente neutro, asséptico, do equivalente universal, ou seja, do que pode ser generalizado e a que se pode atribuir valor e interesse universal. Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reconverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço “neutro” do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto (ibid. 122-123).

Já os argumentos da professora e feminista decolonial, Maria Lugones, partem da ideia sobre como o sistema moderno/colonial de gênero compreende um lado iluminado/visível e outro obscuro. A autora critica a concepção *estrita e hiperbiologizada* de Aníbal Quijano (2005) sobre a noção de sexo/gênero e seu funcionamento dentro da matriz colonial de poder. Para ela, o sociólogo peruano apresenta uma compreensão hegemônica desses conceitos ao entender o “sexo” como mero atributo biológico.

Essa percepção enxerga apenas o lado “*iluminado/visível do sistema moderno colonial de gênero*” que parte de um tipo de paradigma sexual binário ancorado no dimorfismo biológico, na dicotomia homem/mulher, na heterossexualidade e na distribuição patriarcal de poder (Lugones, 2020: 68-69). Ademais, este lado visível esconde, a forma como o gênero é constituído por e constituinte da colonialidade do poder. Essa *lógica de formação mútua* explica como raça e gênero se atravessam e se produzem como um sistema que subjuga os seres colonizados e que, historicamente, destituiu de poder as *fêmeas colonizadas* e dissolveu de maneira *forçada e crucial* os seus antigos vínculos de solidariedade (Lugones, 2020: 62).

A argentina baseia-se nas discussões de Julie Greenberg e Paula Gunn Allen para explicar como “*o que se entende por sexo biológico é socialmente construído*” e, sendo assim, como o gênero precede os traços biológicos e regula o entendimento social sobre os sexos. (Lugones, 2020: 70). Greenberg argumenta que as instituições legais concorrem para designar certa categoria sexual e racial a cada indivíduo. A autora demonstra como o pensamento ocidental binário sobre o sexo exclui a possibilidade de ambiguidade e hibridez, e promove a classificação prolixa de todos os indivíduos como femininos ou masculinos. Para Lugones, a maneira como, ao longo da história, alteraram-se os critérios sobre que elementos biológicos

definiam a *essência da mulher*, desde a presença ou ausência de ovários até a tipologia dos cromossomos, mostra como “*a biologia é uma interpretação e é, por ela mesma, cirurgicamente construída*” (Lugones, 2020: 70).

Através dos estudos de Gunn Allen, Lugones conclui que a percepção dimórfica sobre o sexo está imbutida numa concepção hegemônica de gênero e que aqueles seres localizados no lado obscuro/oculto do sistema de gênero moderno/colonial não são necessariamente identificados (ou não têm ali um lugar) neste padrão masculino/feminino. Exemplo disso são as bizarras representações dos povos originários das Américas como hermafroditas e intersexuais, com uma vasta iconografia que os reproduzia como seres de pênis e peitos enormes, reduzidos a uma versão animalesca de seus corpos que os aproximava da selvageria, do primitivismo, da natureza e os afastava de aspectos reguladores da humanidade, segundo as cosmovisões modernas.

Ao passo que os casos legais sobre as intervenções cirúrgicas e cosméticas em indivíduos intersexuais, analisados por Greenberg, demonstram que o dimorfismo sexual preso a critérios biológicos é um fator normativo para a designação sexual, Allen demonstra que “*indivíduos intersexuais eram reconhecidos em muitas sociedades tribais anteriores à colonização sem serem assimilados à classificação sexual binária*” (Lugones, 2020: 71). Isso explica como o entendimento binário e que exclui a ambiguidade é uma imposição moderna/colonial poderosa sobre as formas de organização social das populações colonizadas. Como explica Maria Lugones:

É importante levar em conta as mudanças que a colonização trouxe, para entendermos o alcance da organização do sexo e do gênero sob a força do colonialismo e no interior do capitalismo global eurocêntrico. Se o capitalismo global eurocêntrico só reconheceu o dimorfismo sexual entre homens e mulheres brancos/as burgueses/as, não pode ser verdade que a divisão sexual seja baseada na biologia. As correções substanciais e cosméticas sobre o biológico deixam claro que o “gênero” vem antes dos traços “biológicos” e os preenche de significado. A naturalização das diferenças sexuais é outro produto do uso moderno da ciência que Quijano sublinha quando fala de “raça” (Lugones, 2020: 71)

Daí em diante, somos convidados a refletir sobre as formas pelas quais o dimorfismo sexual serviu (e ainda serve) aos processos de dominação/exploração do sistema capitalista global/eurocêntrico (Lugones, 2020: 72). Nesta altura, quero fazer um desvio dos estudos de Maria Lugones para apresentar muito brevemente algumas considerações gerais de Adrienne Rich e Monique Wittig que foram discutidas por Ochy Curiel no livro *La nación heterosexual* (2013). Apesar de não compreenderem o gênero a partir do *feminismo decolonial*, como fez Lugones (2014), discutem, sob um olhar feminista lésbico, a

heterossexualidade como uma instituição e um regime políticos. Não se pretende uma análise profunda das ideias dessas autoras, mas um resumido recurso a conceitos que estão inseridos no debate sobre dimorfismo sexual e heterossexualidade.

Na intenção de entender o sentido político da heterossexualidade, como uma prática sexual hegemônica construída culturalmente, Curiel (2013:45-47) baseia-se nos estudos de Adrienne Rich e no conceito de “*heterossexualidade obrigatória*”. Esta seria, portanto, uma instituição política sustentada em uma ideologia que restringe o poder das mulheres. As relações heterossexuais, segundo Rich, apesar de insatisfatórias e opressivas, são construídas culturalmente como se fossem *inevitáveis e obrigatórias*. Essa ideia de obrigatoriedade, por sua vez, resultaria da “*ideologia do romance heterossexual*” que, através da centralidade do papel das mídias, naturaliza o desejo das mulheres pelos homens e, na esfera laboral, promove a segregação do sexo feminino, suscita situações violentas como o assédio sexual e constrói socialmente a invisibilidade lésbica. De forma mais profunda, a heterossexualidade é mais que uma prática, orientação ou preferência sexual. Ela é uma *imposição institucionalizada* que assegura o acesso dos homens às mulheres, em termos físicos, econômicos e emocionais (Curiel, 2013: 48-49).

Ochy Curiel recorre à teórica francesa Monique Wittig para afirmar o lesbianismo como uma prática de resistência e transgressão política, já que entendem a heterossexualidade como um regime político imposto. Que estaria baseado na ideologia de que existe uma diferença sexual que produz, invariavelmente, apenas dois sexos. Esta seria “*uma formação imaginária que erige a natureza como causa*”⁴⁸ (Curiel, 2013: 52). Este tipo de definição rígida que gera efeitos materiais e abstratos, é produzida por quem detém o poder e a hegemonia, isto é, os homens dentro do sistema patriarcal, a partir do *pensamento heterossexual*. A opressão, segundo as autoras, cria o sexo, ela não é resultado de um determinismo biológico. Esta concepção leva Wittig entender o sexo como uma categoria heterossexual e as mulheres como seres que são heterossexualizados.

Neste sistema, às mulheres é imposta a reprodução da espécie e sua produção baseada na sua apropriação individual e coletiva. A primeira através do contrato vitalício do matrimônio, que só pode ser quebrado pela força da lei. O cuidado e outras obrigações atribuídas às mulheres (como “*asignación de residencia, coito forzado, reproducción para el marido, noción jurídica conyugal*”), *significan que las mujeres pertenecen a sus maridos*” (Curiel: 2013: 52). Na apropriação coletiva, o corpo feminino é visto como sempre disponível

⁴⁸ Traduzido do original: una formación imaginaria que erige la naturaleza como causa

aos homens, sobretudo no âmbito público e fora do matrimônio. Neste espaço, se como seres sociais são invisibilizadas, como seres sexuais são reconhecidas de forma desproporcional e violenta. Este caráter de indivíduos apropriados gera a exclusão política das mulheres (Curiel, 2013: 102-103).

Estas ideias sobre a heterossexualidade e sua relação com a dominação masculina, visam doravante complementar a discussão sobre os estudos de Maria Lugones. É importante destacar que, ao contrário da professora argentina, Rich e Wittig não compreendem o gênero como atravessado pela raça (e vice-versa) como eixos de estrutura do capitalismo global/eurocêntrico. Em seu livro, Ochy Curiel complementa as análises dessas autoras com comentários sobre a exclusão ontológica dos grupos racializados. Dessa forma, interliga as características opressivas da heterossexualidade ao funcionamento do sistema moderno/colonial de gênero proposto por Maria Lugones. Afinal, como defendem as autoras do feminismo decolonial, raça, gênero e sexualidade estão entrecruzadas de maneira inseparável neste sistema:

a heterossexualidade característica da construção colonial/moderna das relações de gênero é produzida, construída miticamente. Mas a heterossexualidade não está apenas biologizada de maneira fictícia, ela também é obrigatória e permeia toda a colonialidade do gênero – na concepção mais ampla que estamos dando a esse conceito. Nesse sentido, o capitalismo eurocêntrico global é heterossexual. Acredito que seja importante vermos, enquanto tentamos entender a profundidade e a força da violência na produção tanto do lado oculto/obscuro como do lado visível/iluminado do sistema de gênero moderno/colonial, que essa heterossexualidade tem sido coerente e duramente perversa, violenta, degradante, e sempre funcionou como ferramenta de conversão de pessoas “não brancas” em animais e de mulheres brancas em reprodutoras da Raça (branca) e da Classe (burguesa) (Lugones, 2020: 79).

Em *Colonialidade e Gênero*, Maria Lugones se propõe a desenvolver o argumento central de que o sistema de organização social com base em gênero é, na verdade, uma imposição moderna/colonial. A autora constrói sua argumentação a partir de dois estudos principais que identificam as diferenças entre o funcionamento social antes e depois da imposição do gênero nas sociedades *yoruba*, na Nigéria, e nos povos nativos da América do Norte. Com base em Oyèrónkẹ Oyěwùmí e Gunn Allen, Lugones afirma que a introdução das diferenças de gênero (e de um sistema de organização social baseado nesse construto) promoveu a “*subordinação das fêmeas em todos os aspectos da vida*” (Lugones, 2020: 72).

Allen, argumenta que diferentes comunidades tribais na América organizavam-se de maneira matriarcal, não entendiam o gênero baseado em fatores biológicos rígidos, à exemplo do reconhecimento do “terceiro gênero” - a homossexualidade - em termos igualitários às

outras identidades possíveis (Lugones, 2020: 72). A professora nigeriana, Oyěwùmí, por sua vez, ensina que a forma como os colonizadores designaram as oposições binárias e hierárquicas entre fêmeas e machos iorubás, determinou a associação entre anatomia-sexo-gênero. Segundo a autora, não havia este tipo de distinção naquelas comunidades antes da intrusão colonial nos territórios africanos, isto é, os termos que definiam os diferentes indivíduos não eram reconhecidos naqueles grupos através de oposições binárias.

No novo cenário imposto, “*as mulheres são definidas em relação aos homens, a norma. Mulheres são aquelas que não têm um pênis; não têm poder; não podem participar da arena pública*” (Lugones, 2020: 73-74). Neste sentido, dois processos são cruciais à colonização. Primeiro, a racialização dos indivíduos colonizados. Segundo, a inferiorização das mulheres como fêmeas colonizadas⁴⁹. Este segundo aspecto refere-se, sobretudo, à perda de direitos econômicos, nomeadamente direitos sobre a terra, e a exclusão dessas pessoas de papéis de liderança. O lado oculto/obscuro do sistema moderno/colonial de gênero esconde a inferiorização cognitiva, política e econômica das fêmeas colonizadas (Lugones, 2020: 74-75).

Justamente por ser atravessado pela raça, esse sistema de gênero não produziu um domínio patriarcal homogêneo. Intelectuais negras como bell hooks (2014) e Grada Kilomba (2010) destacam as diferenças entre os domínios patriarcais de homens brancos e negros. Ainda assim, Maria Lugones denuncia certa cumplicidade, aceitação e indiferença por parte dos *machos* colonizados ao domínio patriarcal imposto pelos colonizadores brancos e às violências que esse processo legou às *fêmeas* colonizadas. Como referido por Segato (2012), as novas estruturas da colonização criaram abismos entre homens e mulheres, além de concorrerem à naturalização da violência patriarcal, em diferentes termos, na vida das mulheres racializadas. Lugones argumenta que o colonialismo branco foi capaz de cooptar os *machos* colonizados no projeto para minar o poder das mulheres e reduzir seu sentido ontológico para algo entre o animalesco e a objetificação (Lugones, 2020: 77).

Outro aspecto importante na análise da imposição de novas estruturas de gênero à organização social dos povos colonizados remete à colonialidade do saber, à formação das intersubjetividades e a produção do conhecimento. Ao destruir o sentido de organização das comunidades ginocêntricas, a colonização promoveu não só a transformação da vida tribal,

⁴⁹ Referidas como *anafêmeas* por Lugones, nesta altura do texto, já que foram aspectos anatômicos que produziram a designação sexual desses seres por parte dos colonizadores (Lugones, 2020: 73).

mas a inferiorização das mulheres indígenas. A imposição cristã de um ser supremo masculino foi pedra angular à *desginocentrização* (Lugones, 2020: 76). O ataque que ceifou as cosmovisões ginocêntricas promoveu mudanças em características como: “*a estrutura social bilateral complementar; o entendimento do gênero; e a distribuição econômica que normalmente seguia um sistema de reciprocidade*” (Lugones, 2020: 77). Todos esses aspectos foram reorientados para atender a uma estrutura binária de ordem suplementar (Segato, 2012), o entendimento de gênero fundamentado em termos do dimorfismo sexual, e um sistema de produção econômica baseado numa divisão sexual (e racial) do trabalho.

A redução do gênero ao privado, ao controle do sexo, seus recursos e produtos, é uma questão ideológica, apresentada como biológica, e é parte da produção cognitiva da modernidade que conceitualizou a raça como “atribuída de gênero” e o gênero como racializado de maneiras particularmente diferenciadas para europeus/eias brancos/as e para colonizados/as não brancos/as. A raça não é nem mais mítica nem mais fictícia que o gênero – ambas são ficções poderosas (Lugones, 2020: 81).

O percurso de críticas que Maria Lugones estabelece à concepção de Aníbal Quijano sobre gênero também aproveita algumas das potencialidades do modelo de matriz de poder pensado pelo peruano. A característica de uma estrutura *axiforme* da colonialidade do poder nos permite pensar como os diferentes eixos concorrem para um processo de *construção mútua* das opressões. Ou como disse Lugones: “*todo elemento que serve como um eixo se move constituindo e sendo constituído por todas as formas assumidas pelas relações de poder; referentes ao controle sobre domínios particulares da vida humana*” (Lugones, 2020: 64). É essa forma de entender as estruturas de poder que implica a raça ao gênero e vice-versa, de maneira que vai além da lógica da interseccionalidade⁵⁰. Esses eixos estruturantes da matriz de poder precisam ser entendidos de maneira inseparável.

Segundo a antropóloga lésbica afro-caribenha, Ochy Curiel, raça, classe, gênero, heterossexualidade etc, “*não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno*” (Curiel, 2020: 154). Estas questões não podem ser separadas em meras categorias descritivas/analíticas. Apesar da perspectiva interseccional proposta por Crenshaw (2002) prezar por uma análise que leve em consideração a maneira como diferentes eixos estão

⁵⁰ Gostaria de reproduzir aqui parte de uma nota de rodapé elucidante que Maria Lugones nos deixou em *Colonialidade e Gênero*: “*acredito que o novo em meu trabalho seja minha abordagem da lógica da interseccionalidade e meu entendimento sobre a construção mútua da colonialidade do poder e do sistema de gênero colonial/moderno. Ambos os modelos epistêmicos são necessários, mas somente a lógica da construção mútua é a que abre espaço para a raça e o gênero serem entendidos de maneira inseparável*” (Lugones, 2020: 92. Nota de rodapé 72).

interconectados, na colonialidade, raça, gênero e sexualidade, por exemplo, devem ser percebidos como “*tramados ou fundidos indissoluvelmente*” (Lugones, 2020: 67).⁵¹

Curiel assume postura concordante às reformulações propostas por Maria Lugones (2014; 2020) sobre a ideia de interseccionalidade. Do ponto de vista decolonial, a diferença é uma diferenciação. E isto implica dizer que ao analisar racismo e sexismo, por exemplo, estamos lidando com os efeitos concretos da intenção política de se produzir estas diferenciações a partir dos sistemas de opressão. Ainda que as identidades *outrificadas*, produzidas como “diferentes”, sejam usadas em termos estratégicos, sobretudo na política da identidade, um projeto decolonial de emancipação não visa apenas o reconhecimento dessas identidades, mas subverter aquilo que as produziu (Curiel, 2014: 58). As identidades *não* constroem-se de maneira separada e autônoma e eventualmente interseccionam-se. Para a feminista decolonial afro-dominicana, a interseccionalidade é mais uma chave de reconhecimento e inclusão de identidades num projeto político liberal (Teixeira et al., 2017: 116):

O problema com a interseccionalidade é que ela não pergunta como são produzidas as identidades e diferenças que produzem os sistemas de opressão. Por que sou negro, por que sou indígena? Por que sou lésbica? As respostas: sou negra ou indígena por causa do racismo, sou lésbica por causa do heterossexismo. Em outras palavras, independentemente de usarmos essas categorias para nos articularmos politicamente, devemos saber que esses lugares foram produzidos pela colonialidade. Nossas lutas, portanto, não se limitam a reconhecer identidades e diferenças, mas a acabar com os sistemas de dominação. A interseccionalidade não se aprofunda nisso. A interseccionalidade é liberal, pois reconhece apenas eixos de diferenças. Não é apenas uma questão teórica ou conceitual, mas uma questão que tem implicações para nossas práticas políticas (da Silva, et al, 2020: 274-275)⁵².

Maria Lugones também critica os feminismos (brancos) do século XX que não tornaram explícitas a racialização do gênero, classe e sexualidade. Ao manterem esses aspectos no lado oculto/obscuro do gênero, essas feministas brancas e burguesas “*conceberam “a mulher” como um ser corpóreo e evidentemente branco, mas sem explicitar essa qualificação racial*” (Lugones, 2020: 83). Consubstanciaram o ideal de *mulher branca* à

⁵¹ Pouco antes de falecer, Maria Lugones participou de um ciclo de Debates conduzido pelo grupo História em Quarentena em que falou, entre outras questões, como “a separabilidade das coisas é fruto da cosmovisão e filosofia modernas.” Disponível em: [Semana 11: "Colonialidade e gênero" | Debate](#)

⁵² Traduzido do original: El problema de la interseccionalidad es que no pregunta cómo se producen las identidades y diferencias que producen los sistemas de opresión. ¿por qué soy negra?, ¿porque soy indígena? ¿porque soy lesbiana? Las respuestas: Soy negra o indígena por el racismo, soy lesbiana por el heterossexismo. Es decir, más allá de que utilizemos estas categorías para articularnos politicamente, debemos saber que esos lugares han sido producidos por la colonialidad. Nuestras luchas por tanto, no se limitan a reconocer las identidades y las diferencias, sino a acabar con los sistemas de dominación. La interseccionalidad no profundiza sobre eso. La interseccionalidad es liberal, pues sólo reconoce ejes de diferencias. No se trata solo de una cuestión teórica o conceptual, sino de una cuestión que tiene implicaciones para nuestras prácticas políticas.(da Silva, et al, 2020: 274-275)

categoria *mulher* e nesse processo contribuíram à subordinação das *fêmeas* colonizadas. Negaram não só a interseccionalidade e a ideia de construção mútua de opressões, mas também, e por causa disso, não admitiram coalizões por acreditarem numa suposta e inescapável irmandade entre as diferentes mulheres devido a experiência de opressão de gênero. Partiram do pressuposto de que a sororidade seria compartilhada por todas.

Lugones, por fim, argumenta como essa cegueira conceitual dos feminismos brancos e burgueses não foi capaz de perceber que as categorias e expressões de gênero do lado iluminado/visível desse sistema moderno/colonial não foram aplicadas aos seres colonizados. Ao longo da história, o lado obscuro/oculto e totalmente violento do sistema de gênero fez com que os seres aí posicionados fossem “*reduzidos à animalidade, ao sexo forçado com os colonizadores brancos e a uma exploração laboral tão profunda que, no mínimo, os levou a trabalhar até a morte*” (Lugones, 2020: 86). Nesse sentido, a violência não é meramente um fenômeno social desviante na vida dos seres colonizados. Ela mesma é parte inexorável da lógica da Colonialidade pela característica de constituir-se como “*a cola conceitual que une os sistemas de poder que se interseccionam*” (Collins, 2017: 1464-1465)⁵³.

Por isso, não é preciso recorrer apenas ao passado para encontrar exemplos do paradigma violento que atravessa o ser colonizado. Melhor dizendo, a colonialidade manifesta-se (presente) para os seres colonizados como a naturalização da *não-ética de guerra* (“*non-ethics of war*”) (Maldonado-Torres, 2007: 247). As condições do falecimento de Miguel, uma criança negra de 5 anos, no Recife, em 2020, e o assassinato de Marielle Franco⁵⁴, socióloga, feminista negra, defensora dos direitos humanos e vereadora da cidade do Rio de Janeiro, em 2018⁵⁵, são alguns exemplos de como a dispensabilidade de vidas negras é um padrão estabelecido pela colonialidade através do racismo e do sexismo. Maldonado-Torres (2007) também seguiu a trilha de análise e críticas às epistemologias modernas para desenvolver de maneira mais profunda o conceito de *Colonialidade do Ser*.

Na modernidade, os espaços coloniais foram constituídos como espaços de quebra da tradição ética medieval cristã. O padrão de conduta construído nas Américas foi o do *paradigma de guerra*, um processo de naturalização da violência e da morte na experiência de vida dos seres racializados/sexualizados/colonizados. Deste paradigma foram justificadas, entre outras violações, a escravidão e a violência sexual contra mulheres não-brancas, por

⁵³ Traduzido do original: the conceptual glue that binds intersecting systems of power together.

⁵⁴ [Marielle Franco - Geledés - Página 1](#)

⁵⁵ É crucial referir o descaso, a negligência do Estado no apuramento e responsabilização dos culpados. Já em 2021, ainda não se sabe quem mandou matar Marielle Franco.

exemplo. A colonialidade, ao transformar a humanidade das pessoas em um fator de suspeição permanente, impõe aos sujeitos um processo de racialização e sexualização extremas, isso significa que seus corpos passam a fazer parte de uma “*economia de abusos sexuais, exploração e controle*” (Maldonado-Torres, 2007: 248-249)⁵⁶.

- **Outridades e violências: o paradigma de guerra.**

o paradigma da guerra pode ser caracterizado em termos de privilegiar o conflito ou de celebrar, em termos filosóficos, a redução da singularidade de entidades e sujeitos individuais à generalidade do conceito, ao Ser, a uma etnia ou a uma totalidade (Maldonado-Torres, 2008: 3)⁵⁷

A relação entre modernidade/colonialidade e violência é aparentemente óbvia, mas esconde uma característica estrutural complexa que confere durabilidade à matriz colonial de poder e seus efeitos. A “descoberta do Novo Mundo” provocou “*um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade*” (Maldonado-Torres et al, 2018: 42). O evento desencadeou uma “*catástrofe metafísica*” com efeitos epistemológicos, ontológicos e éticos. Surgiu a viabilidade de nomear e classificar o mundo de uma maneira mais radical do que antes fora possível. Maldonado-Torres caracterizou estas diferenciações como maniqueístas e “*subontológicas*” (2007; et al, 2018). Erigiu-se uma zona do ser, através de instituições e discursos, como um lugar privilegiado de enunciação, considerado de valores positivos.

A colonialidade produz sujeitos imperiais, entendidos como completos, seguros e legítimos: o sujeito normativo do Estado-nação. A produção desse sujeito moderno é simultânea à criação de uma zona (espaço-temporal) em que este ser é ontologicamente validado. Sustenta-se a manutenção desta sensação de legitimidade, o sentimento de merecer estar, ocupar e ser, pois o tempo e o espaço já foram dominados e definidos de uma maneira particular através da colonialidade. Dito de outra forma, o surgimento dos impérios e Estados ocidentais modernos envolve a criação de uma *zona do ser moderno-colonial*.

O que se cria através dos eixos de poder da colonialidade não é somente um sujeito, e o que se toma não é somente a terra com recursos. A colonialidade é o exercício da criação de espaço-tempo-sujeito, de um mundo novo nesse sentido. Maldonado-Torres (2008b) define essa *zona do ser moderno-colonial* através de 3 coordenadas principais: subjetividade,

⁵⁶ Traduzido do original: an economy of sexual abuse, exploitation and control.

⁵⁷ Traduzido do original: the paradigm of war can be characterized in terms of the privilege of conflict or the celebration of the reduction of the singularity of individual entities and subjects to the generality of the concept, to Being, to an ethnos, or to a totality in philosophical reflections (Maldonado-Torres, 2008: 3)

espacialidade e temporalidade. Pelo motivo de que tudo o que *é*, no sentido concreto, o *é* no tempo e no espaço. E a subjetividade/intersubjetividade é aquela unidade pela qual colocamos as coisas no tempo e no espaço. O que conhecemos como *ser* é o que aparece ao sujeito numa certa temporalidade e espacialidade.

Segundo Frantz Fanon (1968), essa *zona do ser* moderno/colonial envolve a criação, também, de uma *zona do não-ser* moderno/colonial. Nesta última, habita um sujeito que não pode afirmar-se como sujeito ou comunidade. Não pode obter o mesmo sentido de legitimidade e autorização do sujeito normativo. Trata-se também de um tempo-espaço não-humano, onde o tempo está paralisado, ou se passa muito lentamente, e neste espaço não há/não haverá soberania nem autonomia. Na zona do não-ser moderno/colonial existem sujeitos que não podem ser nem soberanos, nem podem ter uma vida baseada completamente no consumo e na produção, não são agentes ou soberanos para se autogovernar e produzir. Então, trata-se de viver numa zona onde os não-sujeitos não têm nada para dar, porque o que têm lhes foi tomado ou usurpado, inclusive o *como* devem habitar, *como* devem conduzir-se, *como* devem assumir suas funções em dada temporalidade e espacialidade.

A colonialidade do ser se refere não tanto à forma em que os sujeitos modernos se transformam em consumidores ou ficam presos à lógica do capital. Este conceito pretende identificar com mais precisão as formas em que a linha subontológica moderna se produz e reproduz as atitudes humanas que jogam um papel crucial. É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser. A zona do ser colonial é posta como a zona da vida que requer ou implica a morte ou a indiferença diante da morte na zona do não ser (Maldonado-Torres, 2016: 92)

Fanon (1968) classifica os povos desumanizados na modernidade como *condenados da terra*. Nesta zona do *não-ser*, está suposto habitar um sujeito que não pode entrar num ciclo de reciprocidade com outros sujeitos e, por esta razão, este *não-ser* está fora do circuito do autenticamente humano. Cria-se a impossibilidade de uma conexão com o outro. Por isso, ao tentar converter-se no ser legitimado, o que ocorre é envolver-se num processo de apagamento de si mesmo. Ao invés de um processo de conexão, será um processo de autonegação.

Neste projeto, seres classificados como ontologicamente diferentes da norma ocidental foram colocados em posição de inferioridade, numa *zona de condenação*, abaixo da zona do ser. Foram classificados como sujeitos pretensamente “ilegítimos” e marcados pela violência. Ou seja, desestabilizou-se a ideia monoteísta cristã de uma Cadeia dos Seres, que ligava

todos/as ao divino, no momento em que foi necessário criar justificativas às ações violentas e degradantes contra pessoas que viviam fora dos reinos europeus (Maldonado-Torres, 2018: 42). Foi neste contexto que ocorreu a naturalização do paradigma de guerra imposto às zonas colonizadas, mas que não se limitou às suas fronteiras. Ele impingiu o ser colonizado a tornar-se um condenado (*damné*): “*pessoas de todo o mundo que levam a vida como uma luta permanente contra uma morte onipresente*” (Maldonado-Torres, 2007: 254)⁵⁸

Por isso que levantar questões sobre colonialidade e decolonialidade é um fator gerador de ansiedade. Não apenas porque desestabiliza aquela legitimidade do ser normativo, mas porque apresentar-se como um sujeito que pergunta/questiona já é sair do papel que se espera que se cumpra como um *não-ser*, um condenado da terra. Surge a situação de medo do “selvagem” que saiu do seu suposto lugar inferior e agora se aproxima. Este é o medo da vingança, da violência devolvida como reação à opressão. Por isso é desafiante tratar destes temas nas Universidades e Escolas (sobretudo públicas), porque são instituições do Estado-nação Moderno/Colonial, criadas para afiançar a zona do ser moderno/colonial e apartar a zona do não-ser.

Ademais, estas duas zonas estão entrelaçadas. Uma é suposta ser a zona de segurança e de consumo massivo. A outra, uma zona de exploração, subordinação, miséria, morte e experiências que são mais profundas que a morte: a tortura e a violação sexual (estupro), verdadeiras ferramentas de guerra. Esta zona do não-ser faz referência às formas mais sistemáticas de violação e tortura, que inclui a fome, a pobreza extrema e o uso de certos corpos por vias sexuais à maneira que o fazem nas guerras. Por isso, Maldonado-Torres (2008b) acredita ser possível falar nos modos de vida e experiências piores do que a morte na zona do não-ser moderno-colonial (espaços coloniais desumanizados) como uma guerra permanente ou perpétua (conceituada como contrapartida à noção kantiana da paz perpétua).

Aqui a ideia de *guerra* deve ser entendida como um conceito teórico ligado à ontologia e à metafísica (Maldonado-Torres, 2008b: 3-4). Na zona do não-ser moderno/colonial se identificam corpos que estão supostos a encontrar seu sentido próprio neste contexto de guerra perpétua. É dizer, enquanto o sujeito moderno, o cidadão, o sujeito normativo do Estado-nação, vê sua existência validada pela estrutura social, pelo Estado moderno, o sujeito na zona do não-ser, em contrapartida, lida com um encontro diário com a possibilidade da morte. Não é apenas o fato de ter sua existência deslegitimada, mas ter que

⁵⁸ Traduzido do original: people from all over the world who perceives life as a permanent struggle against an omnipresent death.

lidar com a possibilidade de que a qualquer momento sua vida pode acabar. E esta vida está em constante perigo, entre diversas contingências, especialmente através da violência do Estado e dos seus agentes, como a polícia ou os tribunais, por exemplo. É neste sentido que podemos entender a modernidade/colonialidade como um paradigma de guerra.

Na condição colonial, o humano atinge seus limites. Representa o ponto em que a humanidade é levada a enfrentar situações desumanas como parte da vida cotidiana. O mundo colonial da morte torna-se o limite ético da realidade humana. É um contexto no qual a violência e a guerra não são mais extraordinárias, mas se tornam características comuns da existência humana. Essa expressão perversa da conversão do extraordinário em ordinário representa uma situação “limite”, ou talvez até uma situação pós-limite no sentido de que o excesso de anormalidade vai além de seu clímax e engendra outra realidade na qual passa a definir o normal (Maldonado-Torres, 2008b: 100)⁵⁹

O corpo é a maneira pela qual estamos no tempo e no espaço, por isso ele é tão importante para as tecnologias de dominação. A condição de condenado que assume o não-ser moderno/colonial o transforma num permanente inimigo, sempre suspeito, criminoso e acessível a todo tipo de violação. Essa condição de condenação transforma o sujeito inimigo num corpo a ser violado, coloca-o em posição contrária ao que se entende por autonomia. Este corpo está constantemente visto como à mercê do sujeito normativo, aberto às vontades do sujeito do Estado-nação, do *cidadão de bem*⁶⁰. Aparece como marcado para a morte, à tortura e à violação. No Brasil, dados sobre a letalidade e a vitimização policial exemplificam bem este aspecto.

No primeiro semestre de 2020, o Estado brasileiro havia matado 3.181 pessoas. Antes disso, entre 2013 e 2019, mais de 30.600 pessoas foram vítimas letais de intervenções policiais no país. Só no último ano deste período foram mortas 6.375 pessoas pelas polícias militar e civil, segundo dados do 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSB, 2020). Entre essas pessoas, 99,2% eram homens, 31,2% das vítimas totais tinham entre 20 e 24 anos e 79,1% eram pessoas negras. Pessoas brancas constituíram 20,8% das mortes causadas por intervenções policiais. Prova de que o Estado é personagem central no genocídio da juventude preta e parda no Brasil. Apesar de constituírem apenas 44,9% do efetivo policial naquele ano,

⁵⁹ Traduzido do original: In the colonial condition the human reaches its limits. It represents the point where humanity is made to face inhuman situations as part of ordinary life. The colonial death-world becomes the ethical limit of human reality. It is a context in which violence and war are no longer extraordinary, but become instead ordinary features of human existence. This perverse expression of the conversion of the extraordinary into the ordinary represents a “limit” situation, or perhaps even a post-limit situation in the sense that the excess of abnormality goes beyond its climax and begets another reality in which it comes to define the normal (Maldonado-Torres, 2008b: 100).

⁶⁰ Como é denominado este sujeito normativo no Brasil, terminologia que apesar de ter longa data na cultura política brasileira, é figura fortemente evocada na recente onda reacionária e conservadora no país.

os agentes negros também foram os que mais morreram dentro e fora do serviço, cerca de 65% das vítimas de crimes violentos letais intencionais, do total de 172 policiais mortos em 2019. Retrato do primeiro ano da presidência de Jair Messias Bolsonaro, ex-militar e político defensor da tortura e da Ditadura Civil-Militar que ocorreu entre 1964-1985 no país.

O ser colonizado é percebido como um corpo sem autonomia, incapaz de autogerir-se ou autolegislar-se, devido a um processo de transmutação da corporalidade humana, mas também do tempo que vive e do espaço que este não-ser ocupa. A colonialidade tem a ver com essa transmutação da corporalidade humana, mas também com o tempo-espaço em que os sujeitos desumanizados existem. Ela pode ser entendida como um processo que altera a intersubjetividade de forma radical, que reorganiza e renova uma forma de organização social, subjetiva e institucional, sob a persistente retórica da modernidade. Estes sujeitos desumanizados nunca são vistos como sujeitos completos ou como cidadãos legitimados porque esta é uma questão ontológica que demarca a estrutura social (Maldonado-Torres, 2008b: 239-240). Esta seria uma justificativa possível para o quadro genocida das intervenções policiais no Brasil.

Morte, tortura e violação sexual são, portanto, formas de disciplinar estes corpos e mantê-los localizados fora das instituições normativas. São também formas radicais de negação desses seres no mundo, a ponto de funcionarem como mecanismo para barrar a entrada de sujeitos desumanizados à zona do ser e criar uma zona moderna/colonial do não-ser. É um deslocamento metafísico de sujeitos ou uma “*catástrofe metafísica*” (Maldonado-Torres et al, 2018: 43). Maldonado-Torres (2008b) entende a metafísica como os eixos cardinais do que se chama “subjetividade”, da maneira como se constrói o sentido das coisas. Com tal catástrofe metafísica, esses eixos que criam sentidos são deslocados, desestabilizados. Este é um caminho para percebermos a colonialidade do ser como a transmutação do tempo, do espaço e da subjetividade. Onde se cria um mundo onde a guerra é perpétua ou permanente, onde a violação e a estrutura são normativas para estes sujeitos que são definidos pelos vetores do saber, do poder e do ser (Maldonado-Torres, 2008b: 218-219).

De volta ao contexto brasileiro, os dados sobre a violência entre os anos 1991 e 2000, demonstram que, à época, o risco de um homem ser assassinado era 11,6 vezes maior do que em relação às mulheres. Segundo a pesquisadora da Fiocruz, Edinilsa Ramos de Souza (2005: 62-64), o impacto da violência no gênero masculino revela um quadro epidemiológico: 926.616 homens morreram por causas como acidentes e homicídios naquele espaço de tempo. Em estudo publicado em 2005, a cientista pernambucana explicou que o fato de homens

morrerem muito mais do que mulheres devido a causas externas está diretamente relacionado ao processo de construção das masculinidades. Entre 2008 e 2018, ocorreram 628.595 homicídios no Brasil. 91,8% desse total eram de homens, segundo dados do Atlas da Violência 2020. De acordo com o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, dos 39.561 homicídios ocorridos em 2019, 91,2% vitimaram pessoas do sexo masculino. A violência letal entre homens no Brasil tem números de guerra.

As formas de ser e estar no mundo como *homem*, na cultura ocidental, não são derivadas de um determinismo biológico. Como demonstrado por Segato (2012) e Lugones (2020), são manifestações sociais relacionadas ao sistema moderno/colonial de gênero, no qual está inscrito um padrão que funciona como um dispositivo de produção de desigualdades que atende aos interesses da atual matriz de poder. As *masculinidades* são múltiplas e variáveis de acordo com contextos históricos e configurações sócio-culturais. Ainda assim, esses contextos produzem padrões hegemônicos e dominantes que atuam para organizar o poder, nesse sistema de gênero, não só entre termos produzidos como opostos (homens x mulheres), mas em relação às outras formas de masculinidades possíveis, que são marginalizadas e subordinadas (Pease, 2010: 88). A masculinidade hegemônica não representa um modelo no qual a maioria dos homens está inscrita. No entanto, ela exerce uma influência simbólica, um parâmetro significativo que interfere na forma como o poder está distribuído entre os homens e entre os gêneros.

Apesar de não se constituir um ponto pacífico, o conceito de masculinidade hegemônica é de grande valia para os debates sobre a dominação masculina e a violência. Ela é caracterizada, de maneira geral, pela sua relação imbricada com a heterossexualidade e aspectos atribuídos à virilidade masculina: agressividade, valentia e autoridade. Essa noção normativa serve como balança para medir, sob constantes provas ao longo da vida, o grau de masculinidade de homens e meninos, o que pode tornar muitas vezes “*a aquisição da masculinidade um processo violento*” (Souza, 2005: 61).⁶¹ Esse processo de socialização e construção das masculinidades com base nas ideias de virilidade, provas e concorrência expõe o corpo masculino ao risco constante (Souza, 2005: 61). Para Edinilsa Ramos Souza, este fator pode ser justificado em duas vias:

por um lado, as tensões e ansiedades geradas por uma identidade constantemente ameaçada e que necessita ser reforçada por meio de comportamentos reafirmadores, viris e agressivos, tornando-os agentes de violência e por outro, a exposição a

⁶¹ Souza, Edinilsa. (2005). Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência & saúde coletiva*, 10(1), 59-70.

agressões e outras formas de violência que estes comportamentos propiciam transformam-nos em alvo da violência (Souza, 2005: 61)

Apesar de nem todos os homens estarem adequados aos padrões da masculinidade hegemônica, a maioria de nós nos beneficiamos da normatividade que este modelo enseja por agirmos em cumplicidade com a estrutura e a ideologia que a produz e sustenta. “*Embora a maioria dos homens não se envolva em formas excessivas de masculinidade hegemônica, eles não desafiam o patriarcado e o privilégio masculino que apóia essa forma de dominação*” (Pease, 2010: 90)⁶². Como já sugerido, a dominação masculina e os privilégios que ela enseja não são aproveitados de forma homogênea entre os homens. A violência entre homens não está inscrita apenas em disputas entre gradientes de masculinidades, mas são diretamente influenciadas, também, por fatores interseccionais referentes à classe, raça, sexualidade etc. O gênero, na sua construção, não opera sozinho. Ademais, o cenário paradigmático de guerra que há no Brasil só pode ser entendido em profundidade a partir de lentes que enxerguem a natureza entremeada dos eixos que geram opressões e privilégios.

Como demonstrou bell hooks (2014), por exemplo, a ideia de raça pode perturbar e redimensionar tanto as características das masculinidades (hegemônica ou não), como a própria hierarquia entre os homens, a ponto de criar diferenças significantes entre as configurações e manifestações de um patriarcado branco e outro racializado. No capítulo *O imperialismo do patriarcado*, do livro *Ain't I a woman?*, bell hooks (2014) explica como, nos Estados Unidos, alguns homens negros assumiram posição conivente à dominação patriarcal hegemônica branca durante a luta por direitos civis, no século XX. Nesse contexto, buscaram coalizões com homens brancos através do eixo do gênero e sexualidade, ao passo que fechavam os olhos e corroboravam às opressões sofridas por mulheres negras. Dessa forma, pautaram estratégias que, na verdade, reiteravam a dominação masculina como um direito fruto de uma ordem supostamente natural.

Ao mesmo tempo, as contradições raciais entre os homens brancos e negros não os sustentavam numa posição simétrica. Assim como Segato (2012) e Lugones (2014; 2020) também demonstraram, os seres masculinos racializados buscaram reconhecimento dos brancos ao aproveitarem-se do sistema moderno/colonial de gênero para assumir a posição (ou aumentar as disparidades e reforçar o seu lugar) de dominação sobre as fêmeas racializadas. No entanto, nesse mesmo sistema, a raça prestou-se a desafiar a plenitude de

⁶² Traduzido do original: While the majority of men do not engage in excessive forms of hegemonic masculinity, they do not challenge patriarchy and male privilege that supports this form of dominance.

uma pretensa fraternidade masculina entre brancos e não-brancos. Por isso, dentre essas e outras contradições, a dominação masculina e os privilégios e violências que nela circulam são sentidos e estruturados de maneiras diversas entre as masculinidades e outros aspectos que as interseccionam.

Os dados do Atlas da Violência 2020 demonstram como a colonialidade, como uma manifestação de uma lógica de poder extremamente violenta, que extrapola os limites cronológicos do colonialismo, está naturalizada no Brasil. A série histórica que compreende o período de 2008 a 2018 demonstra que a violência contra a população preta e parda no país, ao contrário do que ocorre para não-negros, vem aumentando. Os números reafirmam abismos raciais e de gênero que mantêm as experiências violentas consubstanciadas à vida de pessoas negras através de diferentes mecanismos:

Seja na total ausência de políticas cidadãs e direitos, como falta de saneamento básico, saúde integral, empregos dignos; seja pelo caráter simbólico de representação do negro na sociedade como violento, lascivo e agressivo alimentando medo e desconfiança culminando em mortes simbólicas, pela aculturação, assimilação e epistemicídio, até mortes físicas, que se estabelecem pela violência, torturas, encarceramento e mortes (Borges, 2018: 54).

Por estes motivos, a análise dos dados do referido período revela que o risco de ser assassinado/a no Brasil é bem maior para pessoas pretas ou pardas. O perigo da letalidade é 74% maior para negros e 64,4% para negras. Para cada pessoa não negra vítima de homicídio no Brasil, 2,7 negros/as são assassinados/as. Em 2018, 75,7% das pessoas assassinadas eram negras, no ano seguinte esse número foi de 74,4%. *Ao longo da série histórica de 10 anos, houve um crescimento de 11,5% no assassinato de pretos/as e pardos/as no país. Ao mesmo tempo, e reafirmando o abismo da desigualdade racial brasileira, esse mesmo tipo de violência caiu 12,9% para pessoas não-negras.* Se levarmos em consideração que 30.873 jovens (15 a 29 anos) foram mortos só em 2018, constituindo 53,3% do total de casos de homicídios, e que a maioria dessas pessoas eram negras, é possível constatar que há um genocídio da juventude preta e parda em curso no Brasil (Borges, 2018) que está intimamente ligado ao paradigma de guerra que atravessa a sociedade brasileira.

Na colonialidade as diferenciações *subontológicas* vão além de divisões metafísicas. Elas produzem a naturalização da violência, são subjacentes ao paradigma de guerra. Corpos colonizados são expurgados da zona do ser, a colonialidade desestabiliza o significado de humanidade e o sujeito colonizado é visto como uma espécie de animal, agressivo ou pacífico, mas fora da cadeia do ser humano. Sexo e gênero passam a operar a partir de modalidades diferentes na zona de condenação. Por isso, os corpos colonizados, racializados e

sexualizados, são representados através de imagens que os associam à violência e horrores de eventos de guerra: assassinato e violação sexual. São enclausurados numa identidade única, falados no singular: *homem negro* é visto como violento, como portador de uma agressividade natural, obrigados a demonstrar constantemente que não são fonte de violência através da adoção “*dos costumes e modos de pensar dos colonizadores*” (Maldonado-Torres, et al 2018: 44). A *mulher negra* é vítima de sexualização extrema, vista como sempre disponível, promíscua e pronta para o ato sexual.

A análise de bell hooks (1995) sobre como o colonialismo construiu uma representação violenta sobre as mulheres negras, como “*perigosa natureza feminina*” que teria de estar subordinada e controlada, constitui um exemplo de como se expressa esse paradigma de guerra. A partir da produção *subontológica* que sustenta este aparato violento, as fêmeas colonizadas são vistas como aquelas que “*permitem que os inimigos se reproduzam e, em alguns casos, carreguem a tradição e memória do grupo*” (Maldonado-Torres et al, 2018: 45), o que as configura como vítimas diretas e constantes da violação sexual e da morte. Para justificar assassinatos e a exploração sexual, a cultura branca insistiu em descrever as mulheres negras como dotadas excessivamente de um erotismo primitivo. “*Essas representações inculcaram na cabeça de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente*” (hooks, 1995: 469). A aceitação cultural desses termos é um dos meios pelos quais as experiências violentas são materializadas e naturalizadas na vida dessas pessoas.

A produção de outridades através das diferenças coloniais *subontológicas* propicia a naturalização da violência. É fulcral para este fenômeno que as assimetrias sociais estejam baseadas não em simples diferenciações, antes numa lógica de hierarquização desumanizadora que aparta indivíduos e coletividades como se pertencessem a cadeias de *seres* diferentes. Nesse sentido, a *violência de gênero* revela seu caráter relacional à medida que incide sobre a *outridade* de seres feminizados, marcados como ontologicamente inferiores (Segato, 2012) (Almeida, 2016). Sob a dominação patriarcal no sistema de gênero moderno/colonial, a guerra está inscrita no corpo das mulheres e seres feminizados como uma estratégia para reproduzir este sistema (Segato, 2014: 345). Estes corpos são os próprios territórios por onde, através de uma pedagogia da crueldade, se constrói a dominação masculina. Pedagogia porque é através dessa economia de violências que se ensina e perpetua a produção daquela outridade, sua dominação, colonização e controle (Segato, 2014: 361).

Entre as diversas facetas, a guerra sobre os corpos das mulheres pode ser explicitada através dos números de estupro e assassinatos. Em 2018, o Brasil registrou 180 estupros por

dia, nos quais as vítimas eram mulheres em 81,8% dos casos. A maioria das mulheres estupradas naquele ano era negra, 50,9%. O dado mais aterrador é de que 4 meninas de até 13 anos foram estupradas por hora em 2018. Em 2019, uma pessoa foi estuprada a cada 8 minutos no Brasil. Das 66.123 pessoas vítimas desta violência, 85,7% eram do sexo feminino. Entre elas, 57,9% eram meninas que tinham no máximo 13 anos. Em 84,1% dos casos, o autor da ação era um conhecido da vítima, segundo os dados do FBSB (2018; 2019).

A obra *Las estructuras elementales de la violencia* (Segato, 2003) pauta-se na crítica à perspectiva médico-legal que constrói a ideia do estuprador como um louco, uma anomalia social. O livro demonstra como o violador é a encarnação da própria estrutura de gênero com seu mandato de supremacia masculina e de dominação. Rita Segato agrega uma outra dimensão ao modelo de compreensão do fenômeno da violação sexual. Segundo a professora argentina, a existência de um eixo que vincula o agressor à vítima, um eixo vertical, é o mais facilmente identificável pelas abordagens feministas como chave de percepção do problema. No entanto, Segato chama atenção à ideia de que este eixo não é o único ativo na hora do gesto violador, não é somente a relação entre o violador e a vítima que custeia este tipo de violência, mas também um eixo horizontal da relação da interlocução entre o agressor e seus pares, os outros homens.

Para a antropóloga, o violador está sempre acompanhado pelo *mandato* masculino que exige que ele seja conduzido à posição (violenta) de masculinidade, que implica a demanda por um tributo da posição feminina, um tributo sexual. Neste sentido, “*aquí, a masculinidad representa una identidad dependiente de un status que engloba, sintetiza e confunde poder sexual, poder social e poder mortal*” (Segato, 2003: 37)⁶³. Dito de outra forma, ao analisar este fenômeno violento é necessário perceber uma relação entre dois ciclos: um ciclo horizontal da relação de interlocução entre pares masculinos e o senso de autorização e legitimidade delegado através do *mandato* do patriarcado simbólico; e um outro ciclo vertical de cobrança violenta/forçada de um tributo da vítima, que alimenta a potência do sujeito masculino e o projeta à posição de homem.

Um olhar simplista (e machista, se queira), geralmente lançado pelo senso comum e alguns veículos de comunicação, sobre a violação sexual tende a sexualizá-la como ato violento. Segundo Rita Segato, a violência sexual não ocorre para a satisfação de um desejo/necessidade sexual de quem a perpetra. Na verdade, ela configura-se como um ato

⁶³ Traduzido do original: masculinidad representa aquí una identidad dependiente de un estatus que engloba, sintetiza y confunde poder sexual, poder social y poder de muerte.

violento por meios sexuais e o que se retira deste ato não é prazer ou satisfação sexual, mas sim *a satisfação do poder*. É, acima de tudo, um ato de apoderamento, de apropriação, de intervenção e intrusão, e não uma espécie de roubo de um serviço sexual para atender à libido masculina. O que a violação sexual produz é a satisfação do poder que atende às demandas dos eixos de relações que sustentam este fenômeno violento (Segato, 2003).

Em termos pragmáticos e sobre o sujeito individual, o estupro ocorre sem finalidades instrumentais. O que ele revela, na verdade, é uma estrutura hierárquica na qual seu valor de significação está na “*possibilidade de consumir o ser do outro pelo usufruto de seu corpo*” (Segato, 2003: 23)⁶⁴. É uma manifestação violenta que atravessa o sujeito e que revela uma tensão latente da ordem social hierárquica baseada no gênero. É dizer, que o “*impulso agressivo próprio e característico do sujeito masculino contra quem mostra os signos e gestos da feminilidade*” (Segato, 2003: 23) é expressão de um imperativo do patriarcado simbólico, o conceito de *mandato* proposto por Rita Laura Segato, uma instância paradigmática do referencial hierárquico que é o gênero no sistema moderno/colonial.

Para a professora mexicana Teresa Romero, as violências contra as mulheres são um tipo de resposta da dominação masculina contra os avanços da “*luta pelo reconhecimento das mulheres como sujeitas de direitos*” (Romero, 2016: 375)⁶⁵. A violência de gênero seria assim um recurso estrutural, uma ferramenta de controle para manter *o status quo patriarcal* (Romero, 2016: 377). A autora parte dessa hipótese central para contribuir à uma sociologia e política do feminicídio.

A violência patriarcal direta, assim como a indireta, visível e invisível, opera nesse quadro como dispositivo de controle e repressão contra tudo o que ameace ou coloque em risco essa ordem. Nessa racionalidade, ambas as violências estruturais desempenham um papel por meio da repetida segregação das mulheres na esfera reprodutiva e doméstica; como a violência simbólica que endossa seus papéis e funções ou os reifica, sob modalidades menos restritivas, mas essencialmente subordinadas ou excêntricas socialmente falando. A violência institucional que lhe nega plenos direitos também contribui para isso, inclusive na disputa de decisões sobre o próprio corpo, por meio da legislação antiaborto (Romero, 2016: 379)⁶⁶.

⁶⁴ Traduzido do original: posibilidad de consumir el ser del otro a través del usufructo de su cuerpo.

⁶⁵ Traduzido do original: lucha por el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derechos.

⁶⁶ Traduzido do original: La violencia patriarcal directa como la indirecta, visible e invisible, opera en este marco como un dispositivo de control y represión contra todo lo que amenace o ponga en riesgo dicho orden. En esta racionalidad juegan tanto la violencia estructural a través de la reiterada segregación de las mujeres a la esfera reproductiva y doméstica; como la violencia simbólica que refrenda sus roles y funciones o los reifica, bajo modalidades menos restrictivas pero esencialmente subordinadas o excéntricas socialmente hablando. Contribuye también a ello la violencia institucional que le deniega sus plenos derechos, regateando incluso las decisiones sobre su propio cuerpo, a través de legislaciones anti-aborto (Romero, 2016: 379)

Estas violências, portanto, não são um aspecto recente, senão tecnologias de dominação próprias do patriarcado. Ainda assim, segundo Romero, o recente crescimento dos números desse tipo de violência indica um novo uso instrumental e estratégico desses fenômenos já que estão a acontecer em um “*contexto de claro avanço das mulheres e no quadro de sociedades politicamente mais igualitárias em que o uso da violência contra elas é cada vez mais condenado*” (Romero, 2016: 379)⁶⁷. O avanço das mulheres para ocupar o espaço público e desafiar lugares de poder antes caracterizados como masculinos, bem como a inscrição desses eventos num contexto histórico-cultural em que identidades de gênero não-hegemônicas desarticulam antigas concepções engessadas sobre como características identitárias devem estar organizadas, são características do que Teresa Romero entende como um momento “*pós liberação ou pós-revolução sexual*” (Romero, 2016: 380)⁶⁸.

Os feminicídios, então, constituem-se como uma resposta psicossocial da dominação masculina à crescente autonomia das mulheres. Um efeito reacionário aos movimentos que têm logrado o empoderamento e a apropriação dos seus corpos das mulheres pelas próprias mulheres. Romero argumenta que, na América Latina, os afastamentos das mulheres para além das posições na esfera doméstica e na economia do cuidado, esse rompimento com uma dada divisão sexual do trabalho, têm produzido efeitos de grande envergadura na construção de políticas públicas e na organização dos mercados, por exemplo. No entanto, vale acrescentar nesta discussão a questão: *quem são as mulheres que integram este movimento de liberação e quem são as que mais sofrem com tal resposta feminicida a este contexto?* Seria ingênuo acreditar que, como um bloco monolítico, todas as mulheres entre as diversas configurações subjetivas/identitárias, de sexualidade, de raça etc., estariam a partilhar os mesmos avanços sócio-políticos.

Os números de assassinato de mulheres no Brasil, entre 2008 e 2018, embasam esse questionamento. Segundo o Atlas da Violência 2020, neste período de 10 anos, *a taxa de homicídio de mulheres não negras caiu 11,7%*. Em absurdo contraste, *os homicídios de mulheres negras cresceram 12,4%* naquele mesmo período. Só em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas, das quais 68% eram negras. Naquele ano, 1 mulher foi assassinada no país a cada 2 horas. O Atlas ainda aponta que “*30,4% dos homicídios de mulheres ocorridos em 2018 no Brasil teriam sido feminicídios*” (Ipea, 2020: 39). Para esse mesmo ano, dados coletados pelo FBSP indicaram a ocorrência de 1.206 feminicídios, em que 61% deles foram

⁶⁷ Traduzido do original: contexto de claro avance de las mujeres y en el marco de sociedades politicamente más igualitarias en las cuales se condena crecientemente el uso de la violencia hacia ellas.

⁶⁸ traduzido do original: post-liberalización o post-revolución sexual.

cometidos contra mulheres negras. Em 2019, de acordo com a mesma fonte, esses números saltaram para 1.326, dos quais 66,6% vitimaram mulheres negras. Em quase 90% dos casos, tanto em 2018 (88,8%) quanto em 2019 (89,9%) a violência fatal foi cometida pelo companheiro ou ex-companheiro da vítima.

O que esses números aterradores demonstram é que mais do que uma possível resposta reacionária e violenta a um contexto de avanços sócio-políticos das mulheres, sobretudo a partir dos últimos cinquenta ou sessenta anos, a violência que vitima mulheres pelo simples fato de o serem é fruto do paradigma de guerra naturalizado pela colonialidade. Essa lógica de desqualificação e negação ontológica, no Brasil, opera através dos efeitos da colonialidade do poder e do sistema moderno/colonial de gênero. O patriarcado, assim, é um sistema de dominação que não está desligado da raça, da classe e da sexualidade. Ele é um artifício de violência e controle inscrito no paradigma de guerra e que manifesta seus efeitos em todos os setores sociais, seja para produzir privilégios, seja para produzir opressões.

De acordo com o Relatório de Mortes de LGBT+, do Grupo Gay da Bahia - GGB, publicado em 2019, entre 2000 e 2019, “4.809 cidadãos e cidadãs brasileiros foram vítimas mortais da intolerância, ódio e descaso das autoridades” (GGB, 2019: 32). O GGB é a mais antiga associação brasileira pela defesa dos direitos humanos das populações com identidades de gênero não-hegemônicas⁶⁹. Diante da incompetência do Estado brasileiro em produzir dados sobre as violências sofridas por essas pessoas, o GGB, como entidade guarda-chuva em cooperação com outras organizações, emite relatórios anuais que servem de base tanto para as produções do FBSP quanto para o Ipea. O relevante trabalho não esconde que, devido às opressões machistas, classistas e racistas estruturadas na sociedade brasileira, os números apresentam-se ainda parciais, dada a grande subnotificação e invisibilização dessas violências no país.

Ainda assim, de acordo com o Relatório, das 329 mortes violentas de LGBT+ causadas em 2019, 37,08% foi de negros, 36,78% de brancos e dos casos onde não foi possível indentificar a cor/raça da vítima, 26,14% (GGB, 2019: 53). As principais causas foram homicídios, 82,38%, e suicídio, 9,73%. As circunstâncias estão diretamente relacionadas à homofobia, seja pela negação e ódio do agressor quando o seu desejo homoerótico é publicizado, seja pela violência psicológica, ansiedades e tensões que a vítima sofre por diferentes vetores, na família, círculo de amigos e de companheiros/as (GGB, 2019: 82-83).

⁶⁹ [O que é o GGB \(nossa história\) – GRUPO GAY DA BAHIA](#) acesso em 29 de Abril de 2021.

Sujeitos que através do olhar destruidor da colonialidade têm suas estruturas corporais colapsadas como corpos estranhos no espaço público, que não podem assumir-se como sujeitos entre outros, senão como “criaturas estranhas”. Corpos transmutados que ocupam este lugar no tempo/espaço porque foi-lhes atribuída uma existência na zona do não-ser moderno/colonial. Não se trata de entender esta subjetividade dentro da relação entre superestrutura e cultura ou uma simples hierarquia, antes de como esses sujeitos constituem-se na relação de poder das dinâmicas da colonialidade do saber, ser e poder. Por que é graças a continuidade desses elementos que se ordena aquele estado de guerra perpétua. A demanda de acabar a guerra é uma demanda por criar um novo universo de sentidos, de realidade, de instituições que não sustentem a violência da colonialidade.

**CAPÍTULO III - MODERNIDADE/COLONIALIDADE,
PRIVILÉGIO E VIOLÊNCIA**

- **Modernidade/Colonialidade e as dinâmicas dos sistemas de privilégio:**

A ordem social atual, assim como as posições de subordinação e dominação que os grupos ocupam, foram construídas através de ferramentas violentas de teores epistêmicos e ontológicos na modernidade/colonialidade. Esta estrutura social foi instituída com base em rigorosas lógicas de negação, desqualificação e rebaixamento de outridades. Como demonstrado, as formas normativas de ser, pensar e viver, não foram meramente vencedoras de um processo de disputas culturais, senão positivadas como modernas, civilizadas, superiores, através de constantes processos de desacreditização e negação epistêmica e ontológica de *outros* seres e culturas (Ballestrin, 2013).

Como informado pela grande produção intelectual de feministas negras (acadêmicas ou não), foi preciso inventar outridades necessariamente colocadas em posições inferiores para poder afirmar um modelo pretensamente universal e violentamente normativo de subjetividades e instituições. Deste processo, que constitui a lógica modernidade/colonialidade, surgiu a ordem social que atende aos diferentes referenciais hierárquicos atuais de gênero, sexualidade, raça, classe, e de onde derivam as posições de privilégio que, em suas dinâmicas de funcionamento, sustentam e geram violências.

O conceito de modernidade/colonialidade desvela as dinâmicas pelas quais as iniquidades e desigualdades foram formadas e como são reproduzidas através de uma matriz complexa de poder e os arranjos dos eixos entremeados que a constituem. Além disso, ao revelar aquilo que foi encoberto, silenciado, negado pela modernidade ocidental, o arranjo Modernidade/Colonialidade abre espaço para que seja possível enxergar melhor não apenas as situações de opressão, mas também a forma de sustentação dos privilégios, as dinâmicas e dimensões nas quais operam.

As lentes desta alternativa epistêmica (para não dizer paradigma) tornam explícitas as maneiras pelas quais as estruturas que sustentam racismo, sexismo e as diferenciações de classe, por exemplo, produzem efeitos de mão dupla. Isto quer dizer que, aquilo que opera como um sistema de opressão para alguns indivíduos, também funciona como um sistema que confere privilégios a determinados grupos sociais (Pease, 2010). A subordinação de *outros/as* estrutura-se em benefício do “*Mundo do Um*” (Segato, 2012).

De acordo com o professor australiano Bob Pease, o conceito de privilégio faz referência aos benefícios e vantagens (simbólicas e/ou materiais) conferidos sistematicamente a indivíduos de acordo com a sua localização dentro da estrutura de um determinado referencial hierárquico. Uma análise liberal deste mecanismo de poder poderia nos levar a

percebê-lo como algo que resulta do esforço que cada indivíduo faz para construir seu status social ou adquirir bens materiais. No entanto, assim como as opressões, as funções do privilégio operam em um nível estrutural de poder. Isto quer dizer que privilégios são mais conferidos, adquiridos de maneira sistemática, ao invés de serem conquistados por puro mérito individual (Pease, 2010: 8-9).

Pease argumenta que o Iluminismo como movimento político, filosófico e cultural foi o evento histórico fundamental para construção de um padrão normativo de formas de existir, ser e ver o mundo. É justamente a posição de proximidade ou distanciamento em relação a este padrão que leva os grupos humanos a experimentar privilégios e/ou opressões. Nas palavras do professor da Western Sydney University, Jim Ife, que não analisa os sistemas de privilégios sob a perspectiva da colonialidade:

Na verdade, a forma moderna de colonialismo teve sua gênese na era conhecida como 'o Iluminismo' no século XVIII, quando as conquistas da civilização ocidental, da ciência, da razão e do humanismo foram consideradas progressivas e um aprimoramento de todas as outras, mais supersticiosas e "primitivas" visões de mundo. A ideia de "civilização" foi equiparada à sociedade da Europa Ocidental (mais tarde seguida pela dos EUA) e isso forneceu uma justificativa perfeita para a imposição desta forma de civilização a todas as outras. Isso, é claro, permitiu que os interesses econômicos ocidentais predominassem e permitiu a exploração econômica de terras e recursos, justificada pelas visões ocidentais de religião e educação, que foram impostas às sociedades locais "em seus próprios interesses" (Ife, 2010: 45-46)⁷⁰.

Como já argumentado, ao contrário do que proposto por Ife, o século XVIII não pode ser considerado a(o) *gênesis do colonialismo moderno*. Os padrões de poder reafirmados nas “Luzes” já haviam sido semeados durante a exploração do “Novo Mundo”, desde os eventos desencadeados em 1492. O que não se pode negar é que, mesmo que não tenha sido o ponto de partida para o estabelecimento deste padrão normativo de humanidade e existência, o Iluminismo corroborou à manutenção daquilo que já havia sido desenhado a partir do século XVI como mais um elemento de sustentação à matriz colonial de poder.

De acordo com Quijano (2002; 2004; 2009), este padrão de poder articulou, pela primeira vez em escala mundial, diferentes tecnologias de dominação como as formas de controle do trabalho, da produção do conhecimento, de sexo/gênero e de autoridade, através,

⁷⁰ Traduzido do original: In fact the modern form of colonialism had its genesis in the era known as ‘the Enlightenment’ in the eighteenth century, when the achievements of Western civilisation, science, reason and humanism were held to be progressive and an improvement on all other, more superstitious and ‘primitive’ world views. The idea of ‘civilisation’ was equated with the society of Western Europe (later followed by that of the USA) and this provided a perfect justification for the imposition of this form of civilisation on all others. This of course allowed Western economic interests to predominate and allowed for the economic exploitation of land and resources, justified by Western views of religion and education, which were imposed on local societies ‘in their own best interests’. (Ife, 2010: 45-46).

sobretudo, do Estado-nação e outras instituições modernas/coloniais. Para a feminista decolonial argentina, Maria Lugones, esta articulação foi organizada a partir da “*hierarquia dicotômica entre humano e não humano como a dicotomia central da modernidade colonial*” (2014: 936), ou seja, a ideia de raça e os processos de racialização.

Perceber como a colonialidade está organizada desafia a característica de naturalização do privilégio, pois demonstra que as hierarquias das posições sociais foram construídas através de mecanismos complexos ao longo do tempo, são criações humanas e não o resultado de leis a-históricas (Pease, 2010: 14). Isto é fundamental para interpretar os sistemas de privilégio para além de uma concepção individualista e presa à noção meritocrática.

Por isso, o discurso normativo iluminista teve grande efeito na estruturação das sociedades ocidentalizadas, pois já partiu de um *locus de enunciação privilegiado* (Mignolo, 2003; et al, 2018). Por terem construído violentamente este espaço num processo multifacetado de longa duração, é que os seres beneficiados por este padrão puderam falar por si, silenciar *os/as outros/as* e falar *pelos/as outros/as*. Privilégio e legitimidade caminham de maneira paralela. Os processos de dominação dentro da modernidade/colonialidade ocorreram baseados num “senso de legitimidade e autorização” (*sense of entitlement*) que mudou de roupagem ao longo dos séculos através dos discursos teológicos e seculares, mas que esteve diretamente ligado à construção de benefícios e manutenção de privilégios dos grupos dominantes (Pease, 2010: 15).

Desafiar o patriarcado não é simplesmente subverter uma situação injusta, antes tentar desconstruir o sentimento de direito e autoridade que muitos homens têm sobre os corpos e subjetividades femininas e/ou feminizadas. Da mesma forma, lutar contra a violência epistêmica reproduzida nas instituições de ensino ocidentalizadas é questionar o próprio estatuto da produção do conhecimento. É levar a cabo as questões que desafiam a legitimidade masculina, heterossexual, patriarcal, branca e ocidental através das perguntas levantadas por bell hooks: “*Who can speak? Who listens? And why?*” (hooks, 1994: 40).

Para Rita Segato, a normatividade da episteme colonial/moderna estabeleceu um padrão de ser dito universal e “neutro” de acordo com as seguintes características: “*é homem, é branco, é pater familiae – portanto, é funcionalmente heterossexual –, é proprietário, e é letrado*” (Segato, 2012: 123). Bob Pease avalia este aspecto como “*uma construção particular do humano que foi idealizado, ou seja, homens europeus, brancos, capacitistas e altamente*

educados(2010: 13)⁷¹. Na análise de Audre Lorde, que preferiu denominar esta construção como “*norma mítica*” (*mythical norm*), a define como “*branco, magro, homem, jovem, heterossexual, cristão e financeiramente seguro*” ([1984] 2007: 116)⁷². Pode-se dizer que estas contribuições convergem à ideia de que o “*o humanismo foi usado para defender uma visão de mundo ocidental, patriarcal e colonialista*” (Pease, 2010: 13)⁷³. É a partir dos referenciais hierárquicos que constituem este padrão de subjetividade e existência que descendem os privilégios estruturais e suas dinâmicas.

Não se pode entender o privilégio apenas como um lugar de poder estático, já que ele flutua e converge em diferentes direções sem necessariamente estar preso a apenas um segmento da ordem social instituída. Cada referencial hierárquico, como gênero ou raça, por exemplo, que forma a ordem social estabelecida, confere de maneira diferente uma série de benefícios e vantagens aos grupos que ocupam uma posição de dominação dentro dessa estrutura. As pessoas raramente experienciam em suas vidas apenas situações de opressão ou de privilégio. Como nossa posição na ordem social é definida pela intersecção de diferentes eixos ou referenciais, é necessário reconhecer que podemos ocupar, ao mesmo tempo, posições privilegiadas e subordinadas. O privilégio não está, pura e simplesmente, limitado ao topo da pirâmide social. Suas dinâmicas e intensidades fluem de acordo com a forma como ele intersecciona com outras dimensões de privilégio e opressão (Pease, 2010).

Audre Lorde, feminista negra e lésbica, escreveu que o eurocentrismo nos leva a perceber as diferenças entre os grupos humanos como simples oposições binárias: dominante/subordinado, superior/inferior, bom/ruim ([1984] 2007: 114). Esse pensamento binário dá forma à compreensão da diferença, no sentido que enreda duas partes ou entidades como inerentemente diferentes, que só podem estabelecer relação de maneira oposta. Como argumenta Collins, “*no pensamento binário, um elemento é objetificado como Outro e visto como um objeto a ser manipulado e controlado*” (Collins, 2019: 137).

Esta tendência a uma percepção maniqueísta levou Patricia Hill Collins [2000] (2019) a elaborar sobre a simultaneidade de opressões e um problema comum nas ciências sociais: a prática de querer estabelecer um eixo de opressão como fundamental e classificar outros como menos importantes. Os sistemas de opressão são múltiplos e relacionam-se de maneira variada para moldar nossas formas de pensar e agir no mundo. Isto significa que de acordo com o

⁷¹ Traduzido do original: a particular construction of the human that was idealised, namely European, white, able-bodied and highly educated males

⁷² Traduzido do original: white, thin, male, young, heterosexual, christian, and financially secure.

⁷³ Traduzido do original: humanism was used to defend a Western, patriarchal and colonialist world view.

contexto, mesmo que seja mais nítido (ou conveniente) perceber aquilo que nos subalterniza, é necessário o exercício para reconhecer a maneira pela qual também contribuimos para a opressão dos/as outros/as (Collins, 1993: 25-26). Afinal, conforme Audre Lorde ([1984] 2007: 123), “o verdadeiro foco da mudança revolucionária nunca é apenas as situações opressivas das quais buscamos escapar, mas aquele pedaço do opressor que está plantado no fundo de cada um de nós”⁷⁴.

Não se trata de negar, entretanto, que a intensidade de alguns tipos de privilégio e suas dinâmicas violentas são determinantes para a manutenção da estrutura social hierárquica imposta. É justamente por isso que o privilégio é um *lugar* e uma *função* de poder. Ao mesmo tempo que caracteriza-se por uma posição na qual há a oferta e usufruto de benefícios estruturais, também é algo que se *exerce*, sobretudo, através de prerrogativas violentas, já que deriva de uma ordem de sentidos construída pela colonialidade. A finalidade desse exercício de atribuições e de poder é a manutenção da territorialidade do privilégio, um lugar de poder naturalizado, normativo e que confere legitimidade e autoridade/autorização aos seus beneficiários.

- **Colonialidade, privilégio e violência:**

O que apresento nesta etapa é um modelo para complexificar a linha de inteligibilidade entre privilégio e violência para que seja possível entender o primeiro termo como um imperativo do segundo, na medida em que a violência é fruto de um processo duplo de exortação e exação demandado pelo privilégio. Privilégio não é simplesmente uma territorialidade, é também uma função de poder, o que significa dizer que este aspecto constitui-se como o exercício de certas atribuições (Pease, 2010). Nesse sentido, a relação com esse lugar de poder não traz apenas benefícios estruturais, mas ela também demanda tributos violentos.

A violência é uma manifestação do poder que vai além das relações de conflito físico entre dois indivíduos. Ela está relacionada à distribuição desigual do poder entre os grupos sociais e é trivializada e naturalizada nos sistemas de opressão (Walby, 2009). Como ocorre de forma multifacetada, a violência constitui também um espaço interseccional derivado dos diferentes eixos que se entremeiam para formar uma matriz de dominação (Collins, 1998; 2017). Dessa forma, entendo aqui o fenômeno social estrutural da violência como um

⁷⁴ Traduzido do original: the true focus of revolutionary change is never merely the oppressive situations which we seek to escape, but that piece of the oppressor which is planted deep within each of us.

referencial ligado à colonialidade, que caracteriza-se, sobremaneira, por uma lógica de negação epistêmica e ontológica contra *outridades*.

À primeira vista, talvez, a relação entre violência e privilégio seja mais facilmente percebida como o uso de um para a manutenção do outro, isto é, a violência como recurso estrutural utilizado para manutenção de uma ordem social que confere benefícios a um determinado grupo. No entanto, parece-me possível alargar esta primeira impressão. Dentro do padrão de poder atual, que é pautado na lógica de desqualificação e negação característica da colonialidade, a sustentação do lugar de poder que é o privilégio é fruto de uma *exortação*, que quer dizer, incitação ou persuasão à práticas convenientes para a manutenção desta posição de poder; e de uma *exação*, um rigor extremo que há por parte do privilégio (entendido em sentido complementar como função de poder) em exigir tributos/pagamentos/contribuições relativos aos benefícios estruturais que oferece.

Esta dinâmica atende a uma interpretação sobre o privilégio fundamentada em duas vias: privilégio como um lugar de poder (uma territorialidade) e como função de poder (Pease, 2010). O primeiro aspecto faz referência ao fato de que o espaço de poder privilegiado foi construído a partir de uma lógica violenta de negação/desqualificação que não serviu apenas para subordinar grupos humanos, mas para construir um terreno de autoridade/autorização e legitimidade de um tipo de subjetividade que foi elevada à posição normativa e pretensamente universal. É preciso enxergar o privilégio por lentes decoloniais para perceber que esta territorialidade foi erigida através da lógica da colonialidade. Esse aspecto valida ontológica e epistemicamente características associadas aos indivíduos da zona do ser (como a heterossexualidade, a branquitude e a posição patriarcal masculina) e confere através delas um senso de legitimidade e autorização. Esta é a primeira relação fundamental que o privilégio mantém com a violência: as posições de benefícios e vantagens estruturais que analiso aqui foram construídas através da colonialidade. Ou seja, através de uma lógica violenta de desqualificação e negação, como argumentado antes.

O segundo aspecto remete à interpretação do privilégio como uma função de poder. Significa dizer que ele é o exercício de determinadas atribuições, o que implica em uma dimensão prática de ações, sobretudo traduzidas em atitudes convenientes à sustentação desta territorialidade. Essas atitudes são, ao mesmo tempo, incitadas e cobradas pela posição de dominação que se ocupa dentro dos diferentes referenciais hierárquicos, como contrapartida aos benefícios estruturais oferecidos e desfrutados pelos membros do grupo privilegiado. Afinal, o privilégio não é um território estático e, por isso, requer atitudes que sustentem o

indivíduo e seus pares dentro deste arranjo, em detrimento de outros. Neste sentido, entendo que uma postura violenta é demandada para atender esse duplo processo de exortação e exação que identifico em certos tipos de privilégio.

Dito de outra forma, as posições de privilégio sustentam-se em consonância à ordem social colonial/moderna instituída e as atitudes para a manutenção dessa territorialidade que confere benefícios e vantagens estruturais são verdadeiros tributos violentos coloniais/modernos. Se é a colonialidade, em certa instância, a naturalização do paradigma de guerra e, por isso, da violência na experiência de vida de grupos produzidos como desajustados à normatividade da zona do ser moderno/colonial, então, os processos de exortação e exação demandados pelo privilégio, isto é as atitudes convenientes incitadas e cobradas com extremo rigor para manutenção desse lugar de poder normativo, naturalizado e conferidor de legitimidade são caracterizadas como tributos violentos que derivam da lógica da colonialidade. Essa é a segunda relação fundamental que enxergo no par privilégio-violência.

A partir do momento em que privilégios foram construídos através da lógica da colonialidade e esse território de benefício estrutural exige o exercício de prerrogativas violentas para sua manutenção, pode dizer-se que, dentro do padrão de poder atual, as dinâmicas do privilégio contribuem para sustentar o paradigma de guerra que a colonialidade naturaliza nas experiências de vida dos seres colonizados (Maldonado-Torres, 2008b). Fundamentalmente porque, assim como a zona do ser constrói (e alimenta-se dessa construção) de forma antitética a zona do não-ser, pois a torna consubstanciada à violência, o privilégio, na mesma lógica, encontra seu sustento e sua razão de ser enquanto houver práticas que subordinam, desautorizam e fazem permanecer como ilegítimos corpos e subjetividades *outras*, que não aquela normativa moderna/colonial.

O privilégio só existe na relação. Só se é privilegiado/a em relação ao/à outro/a que ocupa uma posição diferente em dada escala hierárquica. É por isso que as dinâmicas do privilégio, isto é, o seu próprio funcionamento, têm a ver com o exercício dessas atribuições de poder para sua manutenção. Por isso, e inspirado na análise das estruturas elementares da violência proposta por Rita Segato (2003), defendo que a relação violência-privilégio também precisa ser entendida através de dois eixos: um horizontal, referente à interlocução entre pares privilegiados; e um vertical, referente às relações que se constroem entre os indivíduos que ocupam posições opostas dentro de um mesmo referencial hierárquico, como o gênero, a ideia de raça, diferenciações de classe, o regime político da heterossexualidade etc (Curiel, 2013).

Nesta lógica, o privilégio como territorialidade e função de poder demanda tributos de seus beneficiários, que muitas vezes não são percebidos como atos violentos por serem confundidos com o exercício de simples prerrogativas ligadas à posição social que ocupam. A atitude de agir convenientemente com o lugar de vantagem estrutural que se ocupa é uma funcionalidade do privilégio que dialoga diretamente com a violência. Afinal, a violência é constituída de forma relacional entre os grupos formados historicamente dentro da matriz de poder e isto confere a cada um desses grupos padrões diferentes de participação nesse fenômeno social (Collins, 1998).

- O uso da violência por grupos privilegiados:

Até aqui, busquei delinear os aspectos da lógica da colonialidade que atravessam os sistemas de privilégio e como essas características combinam-se com algumas dimensões da violência. Nas linhas seguintes, objetivo demonstrar algumas formas e estratégias pelas quais grupos privilegiados fazem uso da violência, ao aproveitar sua posição de vantagem e benefício estrutural como um fator que por vezes autoriza, legitima e naturaliza o recurso a este fenômeno social. Parto das interpretações utilizadas por Patricia Hill Collins (1998; 2017; 2019) sobre a violência como o fenômeno que interliga os sistemas de opressão e manifesta-se coletivamente como sociabilidades e formas de abuso de um grupo por outro.

As relações hierárquicas de poder influenciam na compreensão social sobre o que é violência. *“As definições de violência [...] dependem mais geralmente de quem tem o poder de definir a identidade do grupo e o contexto social”* (Collins, 1998: 920)⁷⁵. Como proposto por Patricia Hill Collins, a violência é um conceito dinâmico e complexo construído e reformulado dentro das relações sociais hierárquicas. Ela vai além de uma relação conflituosa entre indivíduos e pode ser percebida como *“a group-based institution of abuse”* (idem, p. 921). As definições de violência que surgem de acordo com os contextos sociais, não apenas a descrevem, mas contribuem para construí-la.

Colocar a violência em contexto revela como a pertença a determinados grupos e a lugares de poder diferentes moldam tanto as configurações da violência quanto a forma como ela pode ser compreendida socialmente. Para Hill Collins, de forma geral *“atos violentos são legitimados ou censurados em relação às relações de poder de raça, gênero, classe, idade e orientação sexual mediadas pelo sistema jurídico, agências governamentais e outras*

⁷⁵ Definitions of violence [...] depend more generally on who has the power to define both groups identity and social context.

instituições sociais” (Collins, 1998: 922)⁷⁶. A partir dessa discussão, Collins aponta três dimensões da violência que aproveito para pensar sua interconexão com as práticas de grupos privilegiados.

A primeira dimensão, atitudes violentas precisam ser socialmente interpretadas como tal para serem consideradas, de fato, violentas. Significa dizer que essa definição não se estabelece apenas pela existência do ato em si, mas da forma como grupos que controlam posições de autoridade conceitualizam esses atos (Collins, 1998: 922). Daí, é possível pensar que esse território de autoridade e legitimidade sanciona certos tipos de violência a ponto de camuflá-los como simples prerrogativas, como atitudes não-violentas. A violência é codificada nos referenciais hierárquicos como o acontecer/desenrolar natural das prerrogativas de grupos privilegiados nas relações sociais de poder.

Essa maior influência para definir o que pode ou não ser enunciado e percebido socialmente como violência deságua em duas questões. Primeiro, essa dimensão cria barreiras para que se interprete as atitudes convenientes à sustentação de uma territorialidade de benefícios e vantagens estruturais como atitudes violentas. Já que uma das características do privilégio é justamente a naturalização deste lugar de poder, as atitudes que concorrem para sua manutenção são também entendidas como prerrogativas “naturais” de um determinado grupo privilegiado. Por exemplo, quando professores e professoras brancos/as de universidades ocidentais e ocidentalizadas preparam as referências basilares das unidades curriculares que ministram, e utilizam apenas autores homens, brancos, ocidentais, heterossexuais, estão sim a contribuir em certa medida, para reforçar um tipo de racismo epistêmico que está na raiz do sistema que elevou o seu grupo social ao lugar de privilégio (Kilomba, 2010). Apesar disso, dificilmente este tipo de atitude é percebida socialmente como violenta (Grosfoguel, 2007: 32).

Segundo, grupos privilegiados utilizam do poder legitimador que emana de sua posição social estrutural para arbitrar estereótipos negativos contra outros grupos. Não há apenas a capacidade de conferir legitimidade ao que deve ser entendido como violência, mas, além disso, de consubstanciar a ideia de violência a certos grupos *outros*, identificando-os como inerentemente violentos. Isto é, o poder de definir *o que* socialmente é percebido como violência caminha lado a lado com a conveniência e o benefício estrutural de definir *quem* é violento.

⁷⁶ violent acts became legitimated or censured in relationship to power relations of race, gender, class, age, and sexual orientation mediated through the legal system, government agencies and other social institutions.

Por exemplo, o filme estadunidense *The Birth of a Nation*⁷⁷, do diretor branco D.W. Griffith, que estreou em 1915, foi um grande sucesso pelas técnicas filmicas inovadoras e pela narrativa moral e politicamente racista que adequava-se ao contexto do país norte-americano à época. A produção foi a primeira do seu tipo a ser exibida na Casa Branca, além de ter alcançado a marca de mais de 5 milhões de espectadores já em 1922. Com homens brancos a usar *blackface*, a película serviu para manter aquecido o sentimento anti-negro ao representar pessoas não-brancas como imorais e de hábitos considerados selvagens, num verdadeiro discurso favorável às políticas de segregação racial nos Estados Unidos e que reavivou as atividades da *Ku Klux Klan* no século XX. Em *The Birth of a Nation*, o estupro é condenado como violência à moral e essa prática é associada a homens negros, sistematicamente retratados como assediadores e “predadores naturais” de mulheres brancas⁷⁸.

Na atribuição dicotômica que muitas vezes se utiliza para separar a relação simbólica entre ação e discurso, esse último pode, por vezes, ser ignorado como um fator violento. A segunda dimensão levantada por Collins é o de que “*palavras, ideias e imagens veiculadas pela mídia, currículos e práticas sociais cotidianas criam um clima interpretativo para a violência sistêmica*” (Collins, 1998: 923)⁷⁹. A crítica da feminista negra afro-americana centra-se sobretudo no que pode ser considerado discurso de ódio e violência verbal, no entanto, e acrescento que “palavras, ideias e imagens” remetem também, mais amplamente, à violência epistêmica. Numa interpretação que foge do horizonte individualista e liberal, atos de violência requerem um clima de medo e terror que sucede a distribuição desigual de poder que vilipendia epistemes *outras*.

Como já discutido nos capítulos anteriores, violência epistêmica não serve apenas para manter afastados do cânone do pensamento ocidental saberes e conhecimentos *outras*, mas também para desqualificar, negar e vilificar a humanidade de quem os produz. Não se pode menosprezar a maneira como violência epistêmica incorre em negação ontológica, afinal, opressões sistêmicas precisam de justificativas ideológicas poderosas (Collins, 2019: 135). Uma forma pela qual isso é traduzido são as imagens de controle. Diferente da ideia de estereótipo, elas são parte das relações de poder que moldam a maneira pela qual cada grupo é tratado e responde socialmente a essas atribuições. São imagens que atendem a uma lógica colonial/moderna de representação dos grupos e indivíduos dentro dos diferentes lugares de

⁷⁷ [The Birth of a Nation: The most racist movie ever made?](#) acesso em 05 de março de 2020.

⁷⁸ [The Birth of a Nation & The Origins of the NAACP](#) acesso em 4 de março de 2021.

⁷⁹ words, ideas and images conveyed through the media, curricula and everyday social practices create an interpretive climate for systemic violence

poder, que estão diretamente relacionadas ao pensamento binário que conjuga diferença em oposição e que, por isso, só encontram sentido de forma relacional.

Essa dimensão da violência coaduna-se às dinâmicas do privilégio na medida em que a autoridade e legitimidade para definir valores sociais é um instrumento de poder que por vezes contribui para disfarçar ou mistificar as relações sociais. Ainda de acordo com a Collins, “*essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana*” (Collins, 2019: 136). Isto é, operam para naturalizar a construção social tanto dos grupos subordinados, que recaem na esfera de outridades, quanto dos grupos que desfrutam dos benefícios e vantagens estruturais. Já que, via de regra, reforçam a característica de naturalização do privilégio, como um lugar de poder alcançado de forma pura e/ou simplesmente meritocrática, ao invés de conferido pela posição social de um grupo nos sistemas de opressão e sustentado através de tributos violentos.

Por exemplo, no Brasil e em Portugal, um estudante branco que cresce tendo acesso às imagens de controle referentes ao seu grupo racial, através das mais variadas fontes, tanto nas mídias digitais, quanto no currículo escolar, pode facilmente desenvolver a falaciosa percepção de que é mais inteligente e mais apto para posições de comando do que pessoas de outros grupos⁸⁰. É provável que nem todos os homens brancos carreguem tais suposições. No entanto, é fato que este grupo social lida com uma constelação de imagens de controle que positiva e supervaloriza suas capacidades, descobertas mentais e feitos históricos através do lugar de poder que ocupam nos referenciais hierárquicos como gênero, raça, sexualidade e classe. Percepções racistas e classistas, como essa, não podem ser menosprezadas como fator de contribuição ao terreno de violência epistêmica que incorre em negação ontológica. Imagens de controle não se encerram como percepções estereotipadas, senão como um terreno fértil para a violência material e simbólica.

Por fim, a violência é rotineiramente naturalizada através de diversas instituições sociais, o que implica no gerenciamento de sua pretensa invisibilidade e aceitação social, grandes barreiras à identificação desse fenômeno nas suas nuances mais latentes. Padrões violentos (legitimados ou não) são rotinizados, trivializados através das relações cotidianas, das ações do Estado-nação, do que é veiculado nas mídias, nos currículos escolares, nos ambientes de trabalho, nas ruas, etc. O que a dinâmica do privilégio tem a ver com esse

⁸⁰ Exemplo semelhante foi citado por Patricia Hill Collins em entrevista recente à TV Boitempo, editora brasileira. [Patricia Hill Collins explica PENSAMENTO FEMINISTA NEGRO | #1 Imagens de controle \[legendado\]](#) acesso em 01 de março de 2021.

aspecto é que, através do controle de instituições sociais, grupos privilegiados dão o tom sobre como a violência dirigida a grupos específicos é destacada ou apagada, bem como a culpabilidade de alguns grupos em causá-la (Collins, 1998: 924).

Dito de outra forma, a violência sancionada por indivíduos que controlam e habitam um *locus* de enunciação privilegiado torna-se violência legitimada contra grupos *outros*. É um dos meios pelos quais se sustenta a naturalização do paradigma de guerra característico da colonialidade. Apesar de não usar estes termos, Patricia Hill Collins exemplifica o processo:

Os grupos têm acesso desigual ao poder para se tornarem tomadores de decisão, gerentes e aplicadores da violência contra outros por meio de acesso variável ao poder do estado e à autoridade para ter suas ações consideradas legítimas pelo poder do estado. Não é segredo que os homens brancos ricos controlam grande parte do aparato de violência; controlando os instrumentos públicos legítimos de violência, eles basicamente definem o tom. Os homens brancos controlam a violência legitimada tanto na esfera pública do governo quanto na esfera privada da família. Quer o controle seja exercido diretamente ou por meio de representantes masculinos brancos, como soldados, a polícia e os tribunais, a violência sancionada legitimamente protege rotineiramente os interesses de homens brancos ricos (Collins, 1998: 931)⁸¹.

Diante da correlação entre privilégios e violência, parece pertinente pensar que esforços para desafiar, desestabilizar e desarticular privilégios também podem surtir efeitos na redução da violência. Nesse sentido, é necessário pensar que caminhos pedagógicos podem tratar da questão privilégio-violência levando em consideração o sentido moderno/colonial que estrutura esses fatores como complementares. Nas seções seguintes, busco discutir alguns princípios que devem orientar uma pedagogia decolonial para desconstrução de privilégios.

⁸¹ Traduzido do original: Groups have unequal access to power to become decision-makers, managers, and enforcers of violence against others by way of varying access to state power and the authority to have their actions deemed legitimate by state power. It is no secret that affluent white males control much of the apparatus of violence; by controlling the legitimate, public instruments of violence, they basically set the tone. White men control the legitimated violence of both the public sphere of government and the private sphere of family. Whether the control is enacted directly, or through white male surrogates such as soldiers, the police and the courts, legitimated sanctioned violence routinely protects the interests of affluent white males

- **Caminhos pedagógicos possíveis para tratar a questão privilégio-violência:**

A professora canadense, Ann Curry-Stevens, elaborou um modelo de pedagogia transformadora para tratar da questão dos privilégios entre os grupos que desfrutam dessas posições de vantagens e benefícios estruturais. Os princípios desta proposta pedagógica vão desde o reconhecimento da existência das opressões estruturais até o processo que estudantes percebem a territorialidade do privilégio e como suas atitudes, a partir desta localização, corroboram para a subordinação de outros grupos. Nesta etapa, pretendo pensar a partir dos contributos de Curry-Stevens (2007), Bob Pease (2010) e Catherine Walsh (2017a; 2017b, et al, 2018), caminhos pedagógicos decoloniais possíveis para desestabilizar e desarticular privilégios e sua lógica colonial/moderna de manutenção.

Como argumentado, a matriz colonial de poder rompe os limites cronológicos do colonialismo e os eixos que a sustentam compõem sistemas que geram opressões e privilégios até hoje. Esses eixos e sistemas estão em constante mudança histórica, por isso, tanto reorganizam como geram novos discursos e práticas que permeiam a sociedade. Segundo Ann Curry-Stevens, é difícil para estudantes canadenses que compõem grupos privilegiados, por exemplo, reconhecerem o país a partir de uma narrativa que exponha suas contradições classistas, sexistas e racistas. Apesar de o desenvolvimento da consciência crítica acerca dos problemas estruturais de cada sociedade ser um passo fulcral para as pedagogias que buscam desestabilizar os privilégios, não é um movimento simples para estudantes privilegiados perceber que opressões que ocorriam de forma mais explícita no passado tiveram suas dinâmicas alteradas no tempo para, sem deixar de existir, mudar de roupagem e operar de uma outra forma no presente (Curry-Stevens, 2007: 45-46).

A percepção moderna/colonial sobre história, como um desenrolar linear e sempre positivo de eventos, oculta o entendimento sobre opressões e, conseqüentemente, sobre os privilégios. No Brasil, narrativas como a “democracia racial” e a construção da identidade nacional como um país pacífico e socialmente harmônico, apesar da sua pluralidade, levam estudantes a localizar problemas como racismo e sexismo num passado colonial distante, sem aparente relação com o presente (Schwarcz, 2019). Esse tipo de consciência histórica (Rüsen, 2006; Cerri, 2007) naturaliza a violência como um problema e uma condição inexorável de existência para grupos subalternizados, porque não a separa das vidas presentes e concretas, e encobre os privilégios produzidos, a partir desses aspectos, para grupos dominantes. Por isso, não basta apenas o reconhecimento das opressões, mas o entendimento que elas são duradouras e abrangentes, embora possam assumir roupagens diferentes e alterações pouco

significativas, pois funcionam de maneira estrutural, através de ideologias, instituições e do comportamento social em geral (Curry-Stevens, 2007: 47).

Um modelo decolonial de pedagogia que pretende desestabilizar privilégios deve promover o reconhecimento das estruturas e do funcionamento da matriz colonial de poder. Entender o poder assim organizado é uma chave de leitura para perceber como opressões e privilégios existem e estão imbricados pela colonialidade. Ademais, se privilégio e violência compõem um par entremeado pela lógica da colonialidade, então, deve-se desenvolver a consciência crítica de grupos privilegiados através dos *gritos* daqueles grupos que resistem e abrem *fissuras* à matriz colonial de poder. É a partir das *insurgências* de seres subalternizados que surgem as pedagogias decoloniais que propõem novas atitudes de re-existência. É preciso entender o privilégio, posição de poder de raízes coloniais, como um problema e pensar sua desarticulação através de pedagogias que conduzam estudantes privilegiados a *aprender a desaprender para aprender de uma outra forma* (Walsh et al, 2018: 88).

- **Pedagogias decoloniais:**

atentos aos muitos “gritos” que há tanto tempo ignoramos, para responder responsabilmente aos/às que estão “abaixo” e lutar com eles/elas na luta pela sua libertação. Precisamos ouvir e aprender com a sabedoria daqueles/as cujo confronto com o mal se tornou o horror do mal e para a luta contra ele. A oposição consistente ao paradigma da guerra inclui a exploração de uma geografia alternativa da razão, aquela que nos permite pensar sobre a realidade humana e natural sem preconceitos eurocêntricos ou nacionalistas (Maldonado-Torres, 2008b: 18)⁸².

Gritos ecoam ao longo da história. Mesmo aqueles gritos silenciosos que não chegam a ser traduzidos em palavras faladas, mas tomam forma pelas ações. Afinal, grita-se com a voz, com o espírito, com os sentidos. Grita-se por motivos diferentes, seja para se fazer ouvir ou para não escutar. O grito é uma reação, uma pulsão de vontade, um chamado, uma ordem. É uma maneira de enunciar o mando, mas também a resistência, das vidas emparedadas pelo *paradigma de guerra* (Maldonado-Torres, 2008b), este tão essencial ao sustento do sistema que beneficia uns poucos em detrimento de *muitos outros*. A violência é elemento constitutivo da colonialidade, profundamente conectada à produção da raça e a desumanização, à expansão e perpetuação do patriarcado, ao epistemicídio que faz matar os saberes e as

⁸² Traduzido do original: attentive to the many “cries” that we have ignored for so long, to respond responsibly to the ones who are “below” and to fight with them in the struggle for their liberation. We need to hear and to learn from the wisdom of those whose confrontation with evil has turned into the horror of evil and to the fight against it. The consistent opposition to the paradigm of war includes the exploration of an alternative geography of reason, one that allows us to think about human and natural reality without Eurocentric or nationalist prejudices.

cosmovisões, à destruição da natureza, através da imposição de uma forma pretensamente universal de se conceber a ordem das relações sociais, a humanidade e o conhecimento.

Embora sejam sólidos e altos os muros que emparedam as possibilidades não-hegemônicas de vida, não impedem que os gritos (e gritas) ecoem através das rachaduras (*las grietas*) que a fortaleza da matriz colonial de poder também carrega. Os gritos enunciam a autoafirmação, a posição de rebelião contra as situações de injustiça. São pulsão de *vida*, que é o sentido central de resistência e do processo de liberação (Walsh, 2017a). Os gritos são reações, estratégias, são, acima de tudo, práticas de insurgência e oposição. São *pedagogias de luta*, aquelas registradas além do sistema educacional e da mera transmissão de “saber”, centradas em práticas e processos sociopolíticos, transformativos, trazidas à luz pelas histórias de vida, subjetividades e realidades das pessoas que vivem/viveram num mundo construído sob o legado das estruturas coloniais de poder. Segundo Catherine Walsh:

Os gritos não são apenas reações e expressões de choque. São também mecanismos, estratégias e ações de luta, rebelião, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão diante da condição imposta de silenciamento, diante das tentativas de silêncio e diante dos silêncios acumulados - impostos e estratégicos -. Os gritos recolhem silêncios e demandam - tomam conta de novos - vozes sequestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, corpos, natureza e territórios violados e desapropriados. Como bem explica Maldonado-Torres, o grito de terror do colonizado ou colonizado não é simplesmente uma expressão de horror e terror, pode ser entendido de forma mais crítica como uma prática e intervenção (política, epistemológica, ontológica / existencial) que aponta e caminha. uma atitude decolonial e a ideia e possibilidade de descolonização (Walsh, 2017b: 25)⁸³.

Diante a matriz de poder moderna/colonial, esses gritos enunciam formas outras de pensar e de existir. Para Walsh, não constituem apenas uma reação, senão uma práxis que sugere novos caminhos, a partir do momento que “*questionam e desafiam a razão única da modernidade ocidental e do poder colonial ainda presente*” (Walsh, 2017b: 28)⁸⁴. Esses gritos, na verdade, são todos os movimentos de resistência que partiram/partem de lugares epistêmicos outros para denunciar as opressões e propor maneiras de re-existir. São práticas decoloniais, insurgentes, que objetivam a (re)humanização (Walsh et al, 2018: 88-89). As

⁸³ Traduzido do original: Los gritos no son solo reacciones y expresiones de susto. Son también mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios —impuestos y estratégicos— acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman —se apoderan de nuevas— voces secuestradas (Garzón, 2014), subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. Como bien explica Maldonado-Torres, el grito del espanto del colonizado o colonizada no es simplemente una expresión de horror y terror, puede ser entendido más críticamente como una práctica e intervención (política, epistemológica, ontológica/existencial) que apunta y camina una actitud decolonial y la idea y posibilidad de la decolonización.

⁸⁴ Traduzido do original: hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente

rachaduras no sistema de poder são espaços abertos por esta atitude decolonial daqueles/as que gritam. São lugares de posicionamento, pensamento e ação. São lugares do fazer prático-teórico que devem inspirar o sentido do fazer político-pedagógico (Walsh, 2017b: 36).

É possível reconhecer as lutas sociais como cenários pedagógicos já que, como ações orientadas para subverter a ordem de poder, partem do reconhecimento da situação de injustiça (identificação de um problema) e posicionam-se contra a condição de dominação e opressão. A partir disso, elas levantam questionamentos sobre a ordem social e denunciam a colonialidade da atual matriz de poder. Constituem-se assim como atitudes que buscam a decolonialidade, que pavimentam as condições para outras possibilidades de vida porque abrem espaço para outras formas de pensamento de existência e insurgência. Decolonialidade e pedagogia estão entremeadas a partir do momento que entendemos esta última “*como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica*” (Walsh, 2017a: 29)⁸⁵.

A finalidade das pedagogias decoloniais é, portanto, abrir rachaduras e semear atitudes insurgentes que logrem brotar, crescer e florescer nas paredes de pedra da modernidade/colonialidade para mostrar suas fissuras e construir possibilidades outras. Segundo Walsh, tais pedagogias organizam-se pelas questões sobre *como* fazer: Como devemos nos mover dentro e entre as rachaduras? Como estender as rachaduras para ampliar as fissuras do sistema? Como nos mantermos vigilantes para assegurar que estas fissuras não estão fechando-se? (Walsh, et al, 2018: 83). E acrescento: Como podemos encontrar nas rachaduras um caminho para tecer pedagogias/metodologias que ampliem as fissuras e façam semear insurgências a partir de e entre os grupos privilegiados? São estas perguntas sobre *como* que podem orientar o sentir, o pensar e a ação das pedagogias que buscam construir atitudes decoloniais que “*resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder*” (Maldonado-Torres, 2016: 88).

Segundo Catherine Walsh (2017), destas questões também surge a necessidade de entender sobre as insurgências e a centralidade do que é resistir. O que nos leva à pergunta: Como nos concentramos não só na resistência, mas também na re-existência? A aposta pedagógica não pode ser apenas contra as múltiplas e variadas formas de violência da matriz de poder (machista, classista, sexista, colonialista etc...), mas deve ser também para e por aquilo que é negado, invisibilizado, vitimado, atacado, silenciado, por esta estrutura. O que

⁸⁵ Traduzido do original: como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Catherine Walsh entende e propõe como insurgências está baseado nas ideias e buscas sobre como nos concentramos em atitudes, processos e práticas criativas e propositivas que interrompem, transgridem e intervêm, que propõem, constroem e afirmam ‘modos outros’ de pensar, saber, ser, de existir e de viver (Walsh, et al, 2018: 88).

As insurgências, nesse sentido, são ações, processos, práticas e praxis de pessoas, movimentos e coletivos de povos e comunidades, que lutam desde as margens do sistema, mas também no seu interior. Insurgindo, criando, construindo e afirmando modos de ser, de pensar, de fazer, de viver que racham a matriz colonial de poder, engendram e semeiam proposições, possibilidades e horizontes descolonizadores de práxis e de pedagogias decoloniais (Walsh, 2017b: 40). As estratégias de re-existência, portanto, encontram-se nessas ações de criação, construção e afirmação de povos e comunidades. São insurgências políticas e epistêmicas, ou seja, de conhecimentos, de existência e práxis insurgente que semeiam esperança e dão vazão a projetos coletivos de vida, apesar das violências promovidas pela expropriação, a desumanização e o extermínio de seres, corpos e saberes:

A reexistência referencia a configuração de modos de existir e não apenas resistir - reexistir resistindo e resistir ao reexistir - como sujeitos, construir projetos de sociedade e de vida apesar das condições adversas (de escravidão, desumanização, racialização e discriminação), e superar e subverter essas condições para ocupar um lugar social e cultural de dignidade: uma reexistência como sujeitos e com outros em termos radicalmente distintos (Walsh, et al, 2018: 95)⁸⁶.

É baseado neste princípio que entendo as pedagogias decoloniais como um ponto de partida e caminho possíveis para pensar pedagogias-práxis para desestabilizar e desarticular privilégios. Essa ideia parte da premissa de que “*desafiar a opressão a partir de baixo deve ser a base para movimentos de mudança social, mas tais movimentos podem ser complementados pelo desenvolvimento de estratégias para engajar e abordar aqueles que detêm o poder que está no caminho desses movimentos*” (Pease, 2010: 172)⁸⁷. Além disso, essa alternativa pedagógica é um processo substantivo de ação. Um processo que cria espaços para se pôr em prática formas de refletir, de agir e posicionar-se de maneira *outra*. No que concerne aos privilegiados, é preciso, primeiro, aprender a desaprender. Desengajar-se da

⁸⁶ Traduzido do original: Re-existence references the configuration of ways to exist and not just resist—to re-exist resisting and to resist re-existing— as subjects, to build projects of society and life despite adverse conditions (of enslavement, dehumanization, racialization, and discrimination), and to surpass and overcome these conditions in order to occupy a social and cultural place of dignity: a re-existence as subjects and with others in radically distinct terms.

⁸⁷ Traduzido do original: Challenging oppression from below should be the foundation for social change movements, yet such movements can be complemented by developing strategies to engage and address those who hold power that stands in the way of these movements.

atitude moderna que ofusca ou impede de enxergar e agir contra o lugar social e as demandas violentas do privilégio.

**À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: COMO RECONHECER, DESAFIAR,
DESESTABILIZAR E DESARTICULAR PRIVILÉGIOS?**

Há um grande ceticismo sobre as possibilidades de participação de grupos privilegiados nas lutas e processos por justiça social. Bob Pease (2010) e Curry-Stevens (2007) argumentam que a responsabilidade pelas mudanças das estruturas opressivas da sociedade não podem recair apenas sobre os ombros dos grupos subalternizados. Da mesma forma, a iniciativa para engajar-se nesse tipo de luta não deve ser exclusiva daqueles que sofrem opressões. Isto é, pessoas privilegiadas devem ser agentes do seu próprio processo de tomada de consciência acerca das desigualdades, injustiças e violências estruturais, bem como a maneira que suas práticas individuais e coletivas podem desafiar e/ou reproduzir relações de dominação que sustentam seus privilégios.

Em outras palavras, pessoas brancas não podem esperar que negros e negras se ocupem do seu letramento racial individual, homens não devem acomodar-se diante da estrutura heteropatriarcal e esperar que mulheres que estão no nosso convívio nos ensinem diuturnamente como contribuímos e como resistimos às desigualdades de gênero, por exemplo. Como Catherine Walsh vem demonstrando ao teorizar sobre as pedagogias decoloniais, há muito existem diferentes movimentos, lutas, que são verdadeiros *espaços pedagógicos acionais* (Walsh, 2017a). Afinal, o que os movimentos feministas, de mulheres negras, latinas, imigrantes, têm a ensinar aos homens sobre as variadas opressões entremeadas que as vitimam? O que movimentos como Black Lives Matter e o Movimento Negro Unificado - MNU (Gomes, 2017), ensinam sobre o racismo, classismo, etc? Esses são espaços em que saberes são produzidos, articulados e colocados em prática de re-existência. Denunciam injustiças, problemas estruturais, propõem formas *outras* de existir através da resistência.

Movimentos sociais abrem rachaduras e prolongam as fissuras na matriz colonial de poder. Ensinam *a partir de* e *com* atitudes decoloniais. São provas e ao mesmo tempo caminhos para percebermos o que há de errado, injusto, desigual, violento, nas estruturas sociais que temos hoje, sustentadas pela colonialidade. Se esses movimentos se apresentam como cenários pedagógicos, então, *como* é possível fazer que privilegiados ouçam os gritos daqueles subalternizados? *Como* os privilegiados podem desengajar-se da atitude moderna que naturaliza o privilégio? *Como* desenvolver um senso de responsabilidade sobre as minhas práticas que reiteram privilégios e contribuem para subordinação de outros grupos? São as perguntas de *como* que devem guiar as propostas para desestabilizar e desarticular os privilégios.

Uma pedagogia decolonial para privilegiados/as perpassa, então, pela necessidade de pensar em como privilegiados/as podem desenvolver interesse por um projeto coletivo de emancipação. No qual esse grupo deve estar motivado a abdicar de atitudes modernas e a assumir atitudes decoloniais para subverter o lugar de poder que ocupa. Essa etapa de despertar o interesse e construir motivação está diretamente relacionada ao reconhecimento da existência e do funcionamento dos sistemas de opressão e privilégios (Curry-Stevens, 2007). No entanto, o caminho para que esse despertar aconteça está imerso num debate controverso e tortuoso, por isso, não constitui um ponto pacífico. Apesar desse passo ser valorizado como muito importante, a pergunta sobre *como* suscitá-lo ainda não foi bem respondida.

Bob Pease (2010) alerta para algumas alternativas que considera pouco eficazes e que prezam por uma abordagem moralizante e individualizante da questão dos privilégios. Essas práticas, por exemplo, buscam demonstrar a posição de privilégio como algo que tem um custo moral, que impede a conexão entre indivíduos privilegiados e subalternizados. Em última instância, entende-se o privilégio como um fator de “desumanização” que isola os indivíduos desse grupo entre si. Ademais, entender o privilégio dessa maneira levaria algumas pessoas privilegiadas a se perceberem como “feridas” por esta posição de poder e seus vários custos, por exemplo:

custos psicológicos, onde membros de grupos privilegiados são incapazes de desenvolver sua humanidade plena; custos relacionais, onde membros de grupos privilegiados vivenciam barreiras para relacionamentos autênticos e isolamento e falta de confiança daqueles que são diferentes; custos morais e espirituais associados à incapacidade de viver de acordo com os princípios de equidade e justiça; e os custos físicos resultantes de doenças associadas ao comportamento dominante (Pease, 2010: 174)⁸⁸.

A partir do momento que esses fatores negativos relacionados às posições sociais de benefícios e vantagens estruturais fossem identificados, seria possível desenvolver uma “resistência ética”. Isto é, prezar pela ideia de que os interesses pessoais de um indivíduo não estão limitados pelos seus privilégios. Para isso, “*esses interesses próprios precisam ser vistos no mesmo sentido da empatia pelos oprimidos e da adesão aos princípios morais e da crença nos direitos humanos e na justiça social para todas as pessoas*” (Pease, 2010: 174)⁸⁹. É através desse olhar moralizante e individualizante que campanhas como a que foi

⁸⁸ Traduzido do original: psychological costs, where privileged group members are unable to develop their full humanity; relational costs, where members of privileged groups experience barriers to authentic relationships and isolation and lack of trust by those who are different; moral and spiritual costs associated with the inability to live up to principles of fairness and justice; and the physical costs resulting from illnesses associated with dominating behaviour.

⁸⁹ Traduzido do original: these self-interests need to be seen alongside empathy for those who are oppressed and adherence to moral principles and belief in human rights and social justice for all people.

desenvolvida pelo Banco Mundial, em 2013, no Brasil, ostentam o *slogan* “Homens de verdade não batem em mulher”⁹⁰. No entanto, não são suficientes, pois abordagens nesse sentido negam a característica estrutural do privilégio, sua relação com a matriz colonial de poder, além de não estarem pautadas em práticas que identificam e objetivam subverter a ordem social injusta.

Em primeiro lugar, a posição social do privilégio, do ponto de vista moderno/colonial, não gera desumanização para aqueles que a desfrutam. Como explicado no início do capítulo, privilégios advém de um processo de construção marcado pela colonialidade e sua lógica de desqualificação e negação. Pessoas privilegiadas, na verdade, compartilham elementos de uma identidade, de um padrão de subjetividade, que foi (re)afirmado, exaltado e imposto ao longo dos últimos cinco séculos na história ocidental, sobretudo. Esse padrão, na verdade, compõe um conjunto de características que foram identificadas com o próprio conceito de *ser humano*: branquitude (europeia), heterossexualidade, masculinidade patriarcal. Os seres compreendidos fora dessa identificação tiveram suas humanidades colocadas em suspeição. Estes sim sofreram um processo constante de desumanização.

Ademais, pessoas privilegiadas acedem à única humanização que foi construída na base da violência epistémica. Mas, sob uma ótica complementar, se pensarmos humanidade/humanização como uma forma de ser em comunhão com outros seres humanos, na fluidez da liberdade, dos sentidos e na concretude dos direitos humanos e do paradigma do bem viver, da vivência da nossa incompletude e vulnerabilidade, não para servir de base à vitimação, mas para servir de base à intersubjetividade e à solidariedade (sororidade, irmandade...), então, as pessoas privilegiadas estão afastadas desta plenitude. Nesse sentido, precisamos de reclamar humanidades *outras*. Ou seja, não deitar fora (ao lixo) o conceito de humanização/humanidade, mas resgatá-lo para uma concepção revolucionária (que tem de ser plural).

Em segundo lugar, a interpretação individualizante sobre o privilégio exclui a possibilidade de entender a construção das identidades sociais como algo relacionado à matriz colonial de poder e, assim, aos sistemas estruturais de opressão e privilégios. Apesar das práticas individuais terem relevância para a mudança social, elas são atravessadas e legitimadas (ou não) pelas instituições, pelo comportamento social em geral, pelos sistemas de governo, pelo mercado etc, como demonstrado na discussão sobre a violência. A identidade de indivíduos privilegiados é construída num contexto de supervalorização e

⁹⁰[Homem de Verdade não Bate em Mulher](#) acesso em 27 de maio de 2021.

superpositivação de alguns elementos relacionados à classe, gênero, raça, sexualidade etc. e este processo ocorre consoante ao locus de enunciação privilegiado e hegemônico derivado da matriz colonial de poder. Ainda que discordante de uma abordagem meramente individualizante, Bob Pease argumenta que a questão da identidade é um aspecto central no engajamento de indivíduos privilegiados:

para aqueles em grupos privilegiados, o processo pelo qual as pessoas se tornam conscientes de sua dominação internalizada e reagem contra ela envolve a construção de uma "identidade negativa". Desenvolver uma identidade negativa envolve desafiar nossa superioridade moral internalizada e rejeitar o senso de legitimidade e autorização em que tantos de nós somos socializados. Isso significa recusar parte de quem somos e construir uma relação traidora com nossa posição de sujeito dominante (Pease, 2010: 175)⁹¹.

Ainda que limitada, essa abordagem tem o potencial de mover pessoas privilegiadas a refletirem sobre suas práticas individuais e como estas contribuem à opressão de outros. Esta etapa está relacionada ao movimento de reconhecer-se como privilegiado. No entanto, não sem controvérsias, o exercício de reflexão sobre como podemos estar implicados em atitudes violentas e opressivas pode ter um efeito contrário ao que se objetiva. Pessoas privilegiadas, ao avaliar criticamente suas atitudes, podem desenvolver uma interpretação negativa de si e ao não suportar este incômodo podem optar por manter-se distante de uma postura favorável à desarticulação do privilégio.

Nesse sentido, não entendo como adequado o uso do termo “identidade negativa”, afinal, o trabalho com privilegiados não objetiva que sejam construídas visões negativas sobre si, pois seria reforçar uma prática baseada em binarismos e não um exercício de fato crítico para resolução do problema. A finalidade de engajar privilegiados num processo de desconstrução é que desenvolvam atitudes capazes de *subverter* a supervalorização e superpositivação de algumas características de suas identidades. É ganhar humildade, aceitar a vulnerabilidade e incompletude da nossa condição humana. O problema da identidade moderna/colonial é que ela é também imperial: tudo quero, tudo posso, tudo possuo, tudo controlo... É superar a ordem de sentidos que atribui valores desproporcionais aos grupos humanos através de aspectos relacionados à gênero, classe, raça, sexualidade etc. É por isso que esse exercício crítico de análise das atitudes individuais deve estar acompanhado por uma abordagem que considere a matriz colonial de poder e seus eixos de sustentação que

⁹¹ Traduzido do original: for those in privileged groups, the process by which people become conscious of their internalized domination and react against it involves the construction of a ‘negative identity’. Developing a negative identity entails challenging our internalized moral superiority and rejecting the sense of entitlement that so many of us are socialized into. This means refusing part of who we are and constructing a traitorous relationship with our dominant subject position.

promovem efeitos de disputa e dominação nas várias esferas da vida (Quijano, 2002), percurso que busquei demonstrar ao longo deste estudo.

Embora o ponto de vista dos homens em grupos dominantes tenha representado o pensamento ocidental como universal, ele também é socialmente situado e parcial (Harding, 1995). Todos nós precisamos reconhecer as múltiplas subjetividades que habitamos e nos situar em relação ao privilégio e à opressão em nossas vidas. Aqueles que não são marcados (brancos, heterossexuais, homens fisicamente capacitistas, de classe média), precisam entender como suas subjetividades são construídas por meio da marcação de outros (Pease, 2010: 175-176)⁹².

Este trabalho não pretende apresentar um modelo de pedagogia para os/as privilegiados/as. Antes disso, é necessário pensar publicamente sobre os caminhos possíveis para re-conhecer, desafiar, desestabilizar e desarticular privilégios. O percurso construído até aqui teve como objetivo propor lentes decoloniais de leitura da relação entre privilégio e colonialidade para desaguar num debate sobre *como* é possível subverter os problemas que advêm desta relação. À guisa de uma conclusão, posso dizer que grupos privilegiados precisam aprender a desaprender suas atitudes modernas que sustentam essa posição de poder. Pessoas privilegiadas precisam ouvir e serem desafiadas a agir de maneira *outra*.

As posições de privilégios, porque modernas/coloniais, têm um lado visível e um outro oculto. São vistas como naturais, triviais, de características universais como a posição de saber. O indivíduo privilegiado é aquele que ocupa um lugar de enunciação, que tem o poder para contribuir para a manutenção das noções coloniais do poder, do saber e do ser. Portanto, toda essa estrutura o/a empodera para relações de dominação, de mando, para ditar e não para ouvir, sobretudo quando se trata de ouvir seres que têm sua humanidade colocada em suspeição. Por isso, *como* podem os/as privilegiados/as ouvir os gritos dos subalternizados? Os gritos que estão nas raízes dos movimentos de resistência que identificam as injustiças sociais e propõem formas diferentes de existir, como os movimentos feministas, as lutas antirracistas, camponesas, de trabalhadores/as urbanos.

E depois, *como* desafiar indivíduos privilegiados a optar, aderir, assumir atitudes decoloniais? Entre as quais, talvez, a principal delas, desafiar os membros do próprio grupo. Isto é, desestabilizar o eixo horizontal de interlocução que liga privilegiados no mesmo lugar de poder. São as perguntas de *como* que devem orientar a ação pela transformação das

⁹² Traduzido do original: While the point of view of men in dominant groups has represented Western thought as universal, it too is socially situated and partial (Harding 1995). We all need to recognize the multiple subjectivities we inhabit and to locate ourselves in relation to privilege and oppression in our lives. Those who are most unmarked (white, heterosexual, middle-class able-bodied men), need to understand how their subjectivities are constructed through the marking of others.

atitudes dos/as privilegiados/as, para que seja possível vislumbrar alianças e coalizões entre grupos que ocupam zonas diferentes na estrutura social atravessada pela colonialidade.

Referências:

- Anzaldúa, Gloria. (2005). La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, 13(3), 704-719.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2006). *Half of a Yellow Sun*. London: 4th Estate.
- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009) "The Danger of a Single Story." ted Talk, <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.
- Alcoff, Linda. M. (2016). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade E Estado*, 31(1), 129-143.
- Almeida, Silvio. (2018). *O que é racismo estrutural?* Letramento. ISBN: 978-85-9530-097-2
- Almeida, Tânia. (2016). Corpo feminino e violência de gênero: fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Sociedade E Estado*, 29(2), 327-340. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5888>
- Ballestrin, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.
- Bento, Maria Aparecida Silva (2005). Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 165-177.
- Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade E Estado*, 31(1), 15-24
- Bernardino-Costa, Joaze. (2018). Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*, 33(1), 117-135.
- Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. (Org.) (2018b). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Borges, Juliana. (2018) *O que é encarceramento em massa?* Letramento: Justificando.
- Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Cardoso, Lourenço (2020) "Branquitude e Justiça: Análise sociológica através de uma fonte jurídica: Documento técnico ou talvez político?," *Journal of Hispanic and Lusophone Whiteness Studies (HLWS)*: Vol. 1 : Iss. 2020 , Article 6. Available at: <https://digitalcommons.wou.edu/hlws/vol1/iss2020/6>
- Carneiro, Sueli. (2003). *Mulheres em movimento*. *Estudos Avançados*, 17(49), 117-133.
- Carneiro, Sueli. (2005). *A construção do Outro como Não-ser como fundamento do Ser*. Tese de Doutorado, USP
- Cerri, L. F. (2007). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, 6(2).
- Collins, Patricia Hill. (1993). Toward a New Vision: Race, Class, and Gender as Categories of Analysis and Connection. *Race, Sex & Class*, 1(1), 25-45. Retrieved October 6, 2020.
- Collins, Patricia Hill. (1998). The tie that binds: Race, gender and US violence. *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 917-938.
- Collins, Patricia Hill. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade E Estado*, 31(1), 99-127.
- Collins, P. H. (2017). On violence, intersectionality and transversal politics. *Ethnic and Racial Studies*, 40(9), 1460-1473.

- Collins, Patricia Hill. (2019). *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. (1st ed.). Boitempo.
- Corossacz, Valéria Ribeiro. (2014). Relatos de branquitude entre um grupo de homens brancos do Rio de Janeiro. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (105), 43-64.
- Crenshaw, Kimberle. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, 10(1), 171-188.
- Curiel, Ochy. (2013). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica.
- Curiel, Ochy. (2014) *Género, raza, sexualidad - debates contemporáneos. Intervenciones en estudios culturales*, vol. 3, núm. 4, Enero-Junio, pp. 41-6.
- Curiel, Ochy. (2020). Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 140-161). Bazar do Tempo.
- Curry-Stevens, Ann. (2007). New forms of transformative education: Pedagogy for the privileged. *Journal of transformative education*, 5(1), 33-58.
- da Silva, A. P. P., da Silva Almeida, M., & Gonçalves, R. (2020). Ochy Curiel e o feminismo decolonial. *Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, 18(46).
- Fanon, Frantz. (1968). *Os condenados da Terra*. Civilização Brasileira.
- Faustino, Deivison M. (2017) Frantz Fanon, a branquitude e a racialização: aportes introdutórios a uma agenda de pesquisas. In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Freire, Paulo. (2005) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 44. ed
- Federici, Silvia.. (2018). *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Editora Elefante.
- González, Lélia. (1988) A categoria político-cultural da amefricanidade. In. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92-93 jan-jun., 69-82.
- González, Lélia. (1984) Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 223-244.
- González, Lélia. [1988] (2020) Por um feminismo afro-latino-americano. In: *Feminismos hoje: perspectivas decoloniais*. Ed. Bazar do Tempo.
- Guimarães, A. S. A. (2002). Democracia racial. *Cadernos Penesb*, Niterói, 4, 33-60.
- Grosfoguel, R. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e cultura*, 59(2), 32-35.
- Grosfoguel, Ramón. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas:: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade E Estado*, 31(1), 25-49.
- Grosfoguel, Ramón. (2016b). What is Racism?. *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>
- Hall, Stuart. (2003). Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, Stuart. (2014) *El espectáculo del otro, El trabajo de la representación*. In: Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C., & Vich, V. M (2014). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (2da edición).
- Hollanda, Heloísa Buarque de. (Ed.). (2020). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Bazar do Tempo.
- hooks, bell. [1982] (2014). Não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a plataforma Gueto.

- hooks, bell. (1994). Teaching to transgress: education as the practice of freedom.
- hooks, bell. (1995). Intelectuais Negras. *Revista Estudos Feministas*, 3(2), 464.
- Ife, Jim. (2010). *Human Rights from Below: Achieving Rights through community development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Jesus, Camila Moreira. (2017) A resistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. *In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Kilomba, Grada. (2010). *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag.
- Laborne, Ana Amélia de Paula. (2017) Branquitude, Colonialismo e Poder: A produção do conhecimento acadêmico no contexto brasileiro. *In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Lander, Edgardo. (Ed.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.
- Leite, Lúcia; Ramalho, Bárbara; & Carvalho, Paulo de. (2019). A Educação como Prática de Liberdade - Uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, 35
- Lorde, Audre. [1984] (2007) *Sister Outsider*. The Crossing Press Feminist Series.
- Lugones, Maria. (2007). Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. *Hypatia*, 22(1), 186-209.
- Lugones, María. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*. 22(3): 935-952
- Lugones, Maria (2020) Colonialidade e Gênero. *In: Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Ed. Bazar do Tempo.
- Maldonado-Torres, Nelson (2007) On the Coloniality of Being, *Cultural Studies*, 21:2-3, 240-270, DOI: 10.1080/09502380601162548
- Maldonado-Torres, Nelson. (2008). A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], nº 80, posto online no dia 01 outubro 2012
- Maldonado-Torres, N. (2008b). *Against war: Views from the underside of modernity*. Duke University Press.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, 31(1), 75-97.
- Maldonado-Torres, Nelson. (2017) On the Coloniality of Human Rights », *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], nº 114
- Mignolo, Walter (2003) *Histórias locais, projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Ed. Humanitas.
- Mignolo, Walter. (2003b). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*, 2.
- Mignolo, Walter. (2008) *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, 287-324.
- Mignolo, Walter. (2011) *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. London: Duke University Press.
- Mignolo, Walter D.. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), e329402. Epub June 22, 2017. <https://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>

- Mignolo, Walter. Walsh, Catherine. (2018) *On Decoloniality. Concepts, Analytics, Praxis*. London: Duke University Press.
- Miranda, Jorge H. (2017) Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? *In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Mühl, E. H. (2011). Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1035-1050.
- Pease, Bob. (2010). *Undoing Privilege: unearned advantage in a divided world*. Zed Books Ltd.
- Pinho, Patrícia. (2009). White but Not Quite: Tones and Overtones of Whiteness in Brazil. *Small Axe* 13(2), 39-56.
- Pinho, Patrícia. (2015). The Dirty Body that Cleans - Representations of Domestic Workers in Brazilian Common Sense. *Meridians*, 13(1), 103-128.
- Piza, Edith. (2000). Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*, 97-126.
- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). 'Americanity as a 'Concept, or the Americas in the Modern World. *International social science journal*, 44(4), 549-557.
- Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americana*, pp. 227-278. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, Aníbal. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 37, 4-28.
- Quijano, Aníbal. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In *Epistemologias do Sul* (pp. 73-118). Edições Almedina SA.
- Ramalho, Beatriz. (2019). A escola dos que (não) são: concepções e práticas de uma educação (anti) colonial.
- Ramalho, Beatriz., & Leite, Lúcia. (2020). Colonialidade da educação escolar. *Revista Educação Em Questão*, 58(58).
- Romero, Teresa. (2016). Sociología y política del feminicidio; algunas claves interpretativas a partir de caso mexicano. *Sociedade E Estado*, 29(2), 373-400. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5890>
- Rüsen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa (Brasil)*, 1(2), 7-16.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, (79), 71-94
- Santos, Boaventura de Sousa. (2006). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. In *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* (pp. 821-821).
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Segato, Rita Laura. (2012) Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial, e-cadernos CES [Online], 18.
- Segato, Rita Laura. (2014). El sexo y la norma - frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad. *Revista Estudos Feministas*, 22(2), 593-616.
- Segato, Rita Laura. (2016). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres. *Sociedade E Estado*, 29(2), 341-371. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5889>

- Souza, Edinilsa. (2005). Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. *Ciência & saúde coletiva*, 10(1), 59-70.
- Schwarcz, Lilia. (2005). *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, Lilia & Starling, Heloisa. (2015). *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Schwarcz, Lilia (2019). *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, Priscila E. da. (2017) O conceito de Branquitude: reflexões para o campo de estudo. *In: Cardoso, Lourenço; Müller, Tânia. (2017) Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Teixeira, A., Silva, A. M. d., & Figueiredo, Â. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA: entrevista com Ochy Curiel. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 3(4), 106-120. <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/24674/15431>
- Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & educação*, 6, 68-96.
- Walby, S. (2009). *Globalization and inequalities: Complexity and contested modernities*. Sage.
- Walsh, Catherine. (2012) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *In: Melgarejo, Patricia Medina (comp). Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. Ciudad de México (México): UPN, CONACIT, Plaza y Valdés. 25-42
- Walsh, C., Monada, S., Salgado, S., Escobar, A., Esteva, G., Zibechi, R., ... & Sierra, N. (2017a). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*.
- Walsh, Catherine. (2017b). *Apertura – Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial*. *In: WALSH, C. (org.). Tomo II: Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, serie Pensamiento Decolonial, 17-49.
- Wynter, Sylvia (2003) . Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: towards the human, after man, its overrepresentation — an argument. *The New Centennial Review*, v. 3, n. 3, 257-337.