

CONTRIBUIÇÕES DE UM DISCURSO DECOLONIAL A UM BRASIL QUILOMBOLA

Gilberto Silva de Borba
Mestrando PROFept Colégio Pedro II
gilbertosborba@gmail.com

Rodrigo Trevisano de Barros
Prof Dr Colégio Pedro II
rodrigotrevisano@gmail.com

Resumo

Demandas sociais emergem e colocam a escola no debate sobre o papel da educação em um contexto de disputas dos discursos que conduzem a prática docente. O artigo que apresentamos é teórico e construído em resposta à pergunta: Quais são as contribuições de um discurso decolonial a um Brasil quilombola? Fazemos uso das dimensões de sustentação do discurso hegemônico trazidas por Ernesto Laclau na construção de uma postura decolonial para atividade docente e o espaço escolar. Concluímos que uma prática pedagógica decolonial, precisa possibilitar tensões capazes de desconstruir e reconstruir o papel do povo escravizado e do quilombo na construção de um país plural, multicultural, diverso e respeitador dos direitos das pessoas na protagonização de sua própria história.

Palavras-Chave: Educação; Quilombola; Decolonialidade; Trabalho.

CONTRIBUTIONS OF A DECOLONIAL SPEECH TO A QUILOMBOLA BRAZIL

Abstract

Social demands emerge and place the school in the debate about the role of Education in a context of disputes over the discourses that lead to the teaching practices. In this article, we present a theoretical and built response to the question: What are the contributions of a decolonial counter-hegemonic discourse to a Quilombola Brazil? We make use of the dimensions of support for the hegemonic discourse brought by the Philosopher Dr. Ernesto Laclau in the construction of a counter-hegemonic posture for the teaching activity and the school space. We conclude that a counter-hegemonic and

decolonial pedagogical practice needs to enable tensions and are capable of deconstructing and reconstructing the role of the enslaved and quilombo people in the construction of a plural, multicultural, diverse and respectful of the people's rights country in the protagonism of their own history.

Keywords: Education; Quilombola; Decoloniality; Work.

Introdução

Compreender e transformar a prática pedagógica é relevante e imprescindível nos dias atuais, e o ensino para a liberdade possibilita interpretar e intervir na complexa realidade do mundo contemporâneo, favorecendo um ensino para a compreensão de seu lugar e de si e também da luta desenvolvida e a ser travada. A educação brasileira ainda perpassa por mudanças lentas e graduais no cenário educacional, pois o modelo tradicional e fragmentado de conteúdos ainda se faz presente na sala de aula, na elaboração de projetos e de forma pretensamente universalizada, evitando-se uma criticidade mais aprofundada e que dê conta da complexidade das questões sociais da comunidade onde o espaço escolar está inserido. Muitos são os desafios que afligem a comunidade escolar: a formação continuada dos profissionais de educação, as políticas curriculares e a própria rotina pedagógica da escola são alguns rápidos e complexos dilemas que acompanham o cotidiano e apontam fragilidades no modelo educacional atual diante de uma sociedade complexa, plural e multicultural.

Vivenciamos ainda desafios nas políticas públicas capazes de respeitarem e estimularem essa diversidade cultural típica do povo brasileiro. Aimé Césaire, em seu discurso na Primeira Conferência Hemisférica dos Povos Negros da Diáspora: Negritude, Etnicidade e Culturas Afro em 1987: “Eu creio na virtude formadora das experiências seculares acumuladas e do vivido veiculado pelas culturas.” (CÉSAIRE, 2010, p. 109). Entendemos que processos educacionais emancipatórios precisam ser capazes de ressignificar sentidos construídos e incorporados pelo discurso estabelecido. Santos (1997) salienta que uma educação emancipatória precisa trabalhar na manutenção dos Direitos Humanos, construindo diálogo entre os indivíduos e possibilitando uma revisão polissêmica do conceito, ressignificando entendimentos, inserindo o ser humano nas práticas políticas diversas, não desqualificando, mas sim problematizando uma postura que precisa trabalhar a questão da diferença nas questões

de poder consolidadas e hierarquizadas. Entendemos ser necessário tensionar essas vertentes, possibilitando protagonismo ao povo oriundo do quilombo.

A resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nesse material, a educação escolar quilombola é dedicada às escolas dentro do território dos quilombos ou escolas que recebem os alunos oriundos dos quilombos. Não negamos essa necessidade, mas entendemos que materializar nas práticas pedagógicas os aspectos culturais do povo quilombola deve ser obrigação de todo e qualquer espaço escolar. O Brasil é entremeado e construído mediante a cultura dos que foram escravizados e os processos educacionais são uma importante contribuição na luta por igualdade e contra o racismo. Assumimos o Quilombo e todo estigma que aquele lugar carrega, palco de luta e resistência, espaço formativo e identitário; sítio de ações de um grupo que tem empreendido esforços e traçado caminhos para desnaturalizar práticas racistas, descortinar a colonialidade e, sobretudo, evidenciar diferentes possibilidades de construir identidades.

Entendemos que as práticas formais presentes na escola básica precisam construir esse cenário no imaginário dos jovens estudantes, não de forma folclórica e pitoresca como é apresentada comumente, mas de forma social, cultural e produtora de uma construção outra de conhecimentos e saberes. Ancoramos nossa investigação no papel multiplicador dos professores (PIMENTA, 2012), compreendendo que através dos discursos materializados através das práticas pedagógicas, poderemos contribuir com a ressignificação necessária já mencionada em nosso texto. Segundo Freire e Faundez (1985) em “Por uma Pedagogia da Pergunta”, o conhecer é construído em resposta a uma indagação, possibilitando busca por soluções. Assumimos a pergunta de partida como uma importante forma de guiar nossa investigação. Para isso pergunta-se: quais são as contribuições de um discurso decolonial a um Brasil quilombola? O trabalho que apresentamos demonstra nossa busca teórica por resposta à pergunta apresentada.

A Educação Quilombola como Possibilidade Decolonial

“No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. (BRASIL, 1990; art. 58). Partindo do artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente, sustentamos que

processos educativos emancipatórios são construídos à luz da diversidade cultural mencionada pelo documento, gerando tensões capazes de ressignificar processos hegemônicos instalados. Paulo Freire (1996) destaca que é através da criticidade que práticas educativas são capazes de desarticular os processos de reprodução da ideologia dominante. Estamos ao lado de uma prática educativa progressista, tentando fugir do ensino limitante e conservador por entender que assim poderemos contribuir com a desconstrução do modelo hegemônico estabelecido para com todos os atores dessa construção social estabelecida.

Novamente Freire (1996) argumenta que uma reflexão crítica sobre a prática, docente ou discente, é a única forma concreta de estabelecer uma relação efetiva concreta entre a Teoria/Prática. Sustentamos que um ensino, voltado para um maior conhecimento de si e da sociedade em que se vive, pensado na entrada ao mundo do trabalho precisa construir indagações sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre o próprio sujeito, contribuindo com a percepção do indivíduo como ser social e histórico. Dentro desse pensamento, através de Santos (2010) sustentamos que educação emancipatória está diretamente associada ao respeito das múltiplas dimensões do sujeito e do conhecimento, diversidade e multiculturalidade. Segundo a autora, a racionalidade tecnocientífica precisa ser acompanhada da dimensão poética, ética, utópica, histórica, social, cultural e filosófica para que não se desassocie a materialidade e construção tecnológica das indagações de “o que”, “por que” e “para quem” se busca atender nesse processo de corrida tecnológica, mercantilista enquanto consumo e felicidade enquanto experimentação de estilos de vida. Entendemos que este é o primeiro passo no sentido de uma proposta decolonial.

Para o argentino Ernesto Laclau (1998) o discurso hegemônico almeja a universalização e age nas ausências existentes no campo social. O autor trabalha na perspectiva da subjetividade com base na imagem do outro, tentando suprir o que ele não tem, produzindo figuras poderosas e significativas. Uma forma de alteridade em que na verdade, ao invés de perceber o outro na sua existência e culturalidade, pensa-se em si e na sua construção baseando-se no que o outro não possui ou é. Entendemos, assim como o autor, que o conceito associado ao discurso hegemônico traduz um discurso particular e este passa a representar algo maior que ele. Seguindo essa lógica, entendemos que na contra-hegemonia precisamos desarticular essa determinação do que

está posto, possibilitando novas visões, entendimentos, possibilidades e concepções, contribuindo assim com a construção de novas identidades profissionais para os indivíduos, para as concepções e para o próprio ensino libertador e quilombola.

Entendemos o ambiente de escolarização como lugar ideal para o exercício da democracia e do respeito ao outro, estimulando os indivíduos e grupos a externarem suas necessidades, porém estranhamos a aparente unificação dessas supra necessidades em questão. Acolhemos as palavras de Pereira (2012), entendendo contra-hegemonia como:

a produção de sentidos e identidades em contraposição à lógica hegemônica também como uma definição *a priori*. Rompendo com esse binarismo, Laclau nos permite pensar em hegemonias sendo permanentemente disputadas no campo da discursividade, sem que possamos prever exatamente quais sentidos e identidades serão produzidos (PEREIRA, 2012, pag. 35)

Neste contexto, os silenciados também participam do discurso apresentado, seu silenciamento contribui para que o discurso e os entendimentos consolidados estejam da forma apresentada. A manutenção da cultura de um povo se torna passo importante no processo de representatividade e por fim na construção de discursos neste sítio de lutas. Laclau (1998) nos diz que o discurso se transforma em hegemônico quando este consegue articular as diferentes necessidades das pessoas, criando a sensação que estão sendo representadas. Em seu trabalho, Laclau (2000) apresenta quatro dimensões da lógica hegemônica.

O autor nos apresenta a **suposição de uma igualdade de poder** como a primeira dimensão, em que vários discursos distintos seguem estabelecendo disputas na tentativa de se tornarem hegemônicos na utopia de que são capazes de representar aos demais grupos. A segunda dimensão constitui-se como a **supressão da dicotomia do particular com o universal**, e o discurso hegemônico incorporando diferentes sentidos na tentativa de todos se sentirem representados; dessa forma a segunda dimensão complementa a primeira, tendo como base as relações desiguais de poder nas quais um eu poderoso declara algo como universal. A **produção de significantes vazios** constitui a terceira dimensão, sendo estes entendidos como significantes sem sentido determinado, podendo ser preenchidos com significados diferentes, flutuando entre muitos, conciliando significados que pareciam em princípio inconciliáveis. Na última dimensão o autor apresenta a **generalização das relações de representação como**

condição de constituição da ordem social; um discurso só será capaz de articular diferentes necessidades, se constituindo hegemônico, se exercer uma função de representação, levando o indivíduo a se sentir representado.

Analisando os caminhos e as possibilidades, centramos nossa atenção nesse momento no aspecto cultural necessário à prática libertadora que propomos. Lopes e Macedo (2011) trazem pertinentes reflexões sobre esse aspecto. Para elas, a cultura se refere à ação direta do sujeito, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente, sendo assim a forma que os indivíduos têm de se identificarem uns com os outros. O que precisa ficar elucidado é que os sentidos que atribuímos a esses aspectos próprios da identidade cultural dos grupos são construídos socialmente. Entendemos, assim, a escola como construção humana, produto de uma determinada cultura. Reconhecemos, como Queiroz e Oliveira (2013), que negar este aspecto pode envolver a escola na manutenção de práticas discriminatórias e de injustiças sociais.

Acolhemos como nossas as palavras de Santos (2010): “Não se trata de simples mudanças metodológicas para tornar mais eficiente o enquadramento dos jovens ao sistema. O que se está propondo é uma mudança epistemológica e não simplesmente metodológica” (SANTOS, 2010, pag. 70). A busca pela emancipação dos sujeitos não nega os feitos da racionalidade técnica, mas compreende suas limitações quando desconectada das dimensões de contexto cultural, social, econômico etc. Ressignificar entendimentos se faz ao lado da diversidade, de um pensar complexo, da percepção do ser humano como ser histórico e cultural. É na via apontada por Petraglia (2013) que caminhamos, percebendo os sujeitos envolvidos como seres complexos, imersos no “*caldo cultural*” de seu tempo e lugar, apostando em uma prática promotora de questionamentos que corroborem com a construção coletiva de sua autonomia. Entendemos que os envolvidos precisam se perceber como envolvidos na construção de sua identidade. Assim, precisamos levar em conta a diversidade de religiões, orientação sexual, gênero, culturas e etnias.

A escola se constitui como espaço de recontextualizações com muitas relações de poder em graus diferentes com diferentes atores sociais ali inseridos. Lopes (2008) salienta que o discurso pedagógico reconstrói relações sociais a partir de posições dominantes do campo econômico e de controle simbólico. Defendemos que um ensino decolonial traz uma diretriz a um projeto político pedagógico libertador, permitindo ao

indivíduo construir suas próprias percepções, identificando suas necessidades e coletivamente construindo uma rota para escola em que estão inseridos. Como construir prática pedagógica capaz de respeitar os saberes oriundos do quilombo? Como construir processo formativo capaz de incentivar o professor e a escola a uma prática contra-hegemônica que valorize esses saberes e potencializem a representatividade necessária a uma sociedade plural, diversa e democrática? Entendemos e defendemos que as renovações em ensino precisam ser acompanhadas de uma reconstrução da própria identidade do sujeito em questão. Giddens (1994) entende identidade como um processo contínuo e dinâmico que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências; Gee (2000) defende que a identidade está relacionada com o ser reconhecido por si e pelos outros como um “certo tipo de pessoa”, num determinado contexto e na relação com os outros.

Nossa posição de pesquisa é ao lado de uma identidade profissional que se constrói e reconstrói ao longo da trajetória do docente. Entendemos esse mediador dos saberes, esse sujeito que atua em ambientes escolares, nos espaços de construções e reconstruções das identidades de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, como alguém que elabora sua identidade profissional sob o prisma da identidade pessoal, social e coletiva do contexto em que está inserido. Na mesma esteira, o sentimento de pertencimento de grupo influencia as interações sociais, contribuindo assim com a construção de sua identidade. O processo de construção é orientado a partir de valores individuais, dependendo do modo que o indivíduo/professor se relaciona com o mundo, na forma como constrói suas representações sociais e seus saberes.

Os processos de conhecimento dependem de forma profunda do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos sociais com os quais interagimos, e da territorialidade. Mas vamos analisar a etimologia da palavra cultura, nesse momento. A origem da nossa palavra “cultura” encontra-se na língua latina e o radical da palavra é o verbo latino *colo*, que tem o sentido original de “cultivar”. O vocábulo latino *cultus* (particípio de *colo*) tem, portanto, inicialmente o sentido de cultura da terra. O verbo assumiu o sentido de “cuidar de”, “tratar de”, “querer bem”, “ocupar-se de”, “adornar”, “enfeitar”. Depois o sentido de “civilização”, “educação”; e também o sentido de “adorno”, “moda”, “decoração”.

Atualmente, na língua portuguesa, talvez não exista nenhuma outra palavra com sentido mais abrangente do que a palavra “cultura”. Por cultura se entende muita coisa. Segundo Laraia (2001), existem várias definições de cultura, os principais conceitos se encontram no campo da Antropologia, Filosofia e Sociologia. Se pensarmos no defendido por Vygotsky (1989), poderemos entender que cultura implica nos significados que o homem produz a partir das relações que ele estabelece na sua vida em sociedade. Então, concebe-se o exercício da atividade humana como um ato de interação e criação. Esse ato de criação se torna possível, principalmente porque o homem é um ser de linguagem, e que é fundamental para a constituição da consciência humana. Para o autor russo, a linguagem é produção e expressão do ser humano, que interage a partir da interligação entre os sujeitos, e através da cultura. Com a linguagem, compartilhamos conhecimentos, valores, crenças, regras de conduta e experiências.

Se considerarmos a cultura como todo um conjunto de valores e práticas que simbolizam uma sociedade e a educação formal ou não, como o processo de aprendizagem sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, podemos dizer que a comunicação está no centro e na articulação dessas duas visões, ou seja, é através da comunicação que a cultura se processa e é com esse processo comunicativo que a educação se concretiza. Precisamos analisar essa perspectiva considerando também as “ilhas urbanas”, um conceito de Josefina Ludmer (2013) para se definir os microterritórios onde se produz a identidade grupal, suas representações e autorrepresentações ao focar no espaço social – simbólico ou concreto – que aglutina diferentes indivíduos em torno de uma identificação comum, a qual dá sentido às “comunidades territorializadas” que se estruturam a partir das identidades micro localizadas. Identificação potente, aqueles em que se identificam mesmo sem se conhecer, reconhece um ao outro mesmo sem saberem os seus nomes.

A educação deve ser pensada como práxis sociais capazes de iniciar outros processos fundamentais para a conquista de uma vida entre sujeitos que se organizam na busca da construção de uma sociedade inclusiva, igualitária, solidária e integrada. E, para isso, as instituições de ensino precisam rever os paradigmas nos quais se sustentam, sobretudo, os temas de democratização e construção de saberes que contribuem na representatividade de um povo.

A Decolonialidade como Itinerário Contra-Hegemônico

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias Artigo 68 da Constituição Federal: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). A relação escolar está entremeada das questões sociais e da luta pela terra, perpassando a necessidade social entremeada pela racialização e a busca de uma estrutura organizada e justa, ainda que elaborada pelas forças econômicas e políticas vigentes já secularmente estabelecidas no Brasil. O caso clássico brasileiro é o de que homens e mulheres, no período da colonização europeia, foram trazidos de determinadas regiões da África e considerados como passíveis de serem escravizados por longo tempo. Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascente sistema mundo moderno/colonial. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da “pureza de sangue” na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos “direitos dos povos”, que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (DUSSEL, 1994).

Entender e apontar possibilidades à educação quilombola perpassa por estabelecer diálogo com a legislação que acompanha nosso país desde sua primeira constituição. Acesso à educação perpassa por uma legislação que o garanta e pelas condições de trabalho do indivíduo, capazes de possibilitar dignidade e condições mínimas de cidadania. Os discursos estabelecidos constroem uma lógica hegemônica de falsa representação, capaz de ilusoriamente articular diferentes entendimentos e objetivos (LACLAU, 2000; PEREIRA, 2012), por isso entendemos acesso como construção de representatividade e protagonismo, tornando-se fundamental práticas educativas que tensionem os entendimentos postos e abra espaço para necessários meios de ressignificação.

A Constituição de 1824, a primeira do Brasil Independente, proibiu punir crimes com castigo físico (açoite, tortura e execuções em praça pública). Agora, todo cidadão deveria passar por um processo penal com direito de defesa e pena de prisão em caso de condenação. Dizia-se, no artigo 189, inciso XIII: “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”

(BRASIL, 1824). Apesar disso, a pena de morte e de açoite ainda era válida caso o acusado fosse negro escravizado. A igualdade existia na lei, mas não incluía o escravo, que não tinha direito de defesa nem de abertura de processo, mas que podia ser castigado por seu senhor ou pelo Estado, o qual muitas vezes provia o local e os meios para o açoitamento público. Portanto, a tortura foi legal no Brasil até 1888, mas só para os negros escravizados. Após a abolição, a polícia estava habituada a bater em pessoas negras. Os mecanismos da repressão escravista ainda contaminam a sociedade como um todo.

A lógica estabelecida é punitiva, por cerca de dez anos após a aprovação da Constituição de 1824, nenhuma nova legislação apresentou determinações relevantes para compreender a questão da escolarização da população negra. Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a instrução elementar (CURY, 2002; SAVIANI, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835, formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e também a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora – a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que tinha a obrigação de garantir o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição. Silva e Araújo (2005) levantam fatores que foram importantes na busca de instrução pelos negros escravizados: a existência de organização da população escrava em grupos voltados a evitar o isolamento imposto pelos senhores, nos quais preservavam práticas culturais e

religiosas, eram alfabetizados e aprendiam a calcular; estimulou-se a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio do repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade (FONSECA, 2002; SANTANA, 2009).

No papel, homens e mulheres negras foram considerados livres, mas a abolição não lhes garantiu a verdadeira cidadania. Em solo brasileiro, não ocorreram as premissas básicas para a passagem de escravidão ~~eseravo~~ à cidadã. O acesso e as oportunidades do exercício à cidadania, como habitação, educação, mercado de trabalho, rendimento e saúde, em condições de dignidade plena (quantidade e qualidade), não se inscreveram de forma universal no território nacional, e para a população negra, o quadro foi o mais dramático. Nos últimos 126 anos foram os primeiros a entrar no mercado de trabalho e os últimos a sair, exercem as atividades formais e informais de menor expressão socioeconômica e política, são a maioria nas habitações impróprias como as favelas, cortiços, palafitas e loteamentos irregulares, na história e nas últimas décadas, o cenário do homicídio revela que as principais vítimas são homens, pobres, jovens e negros, enfim, é um contexto que assinala territórios sem cidadãos (SANTOS, 1993). O texto que apresentamos reflete nossa busca pelo entendimento das políticas públicas que conduziram a população negra até os dias de hoje, contudo, em nenhuma medida a constituição de 1824 garantiu acesso da população negra e escravizada aos aspectos fundamentais à cidadania, já mencionadas

Os quilombos na história do Brasil são a concretização dos movimentos de resistência, com as possibilidades dadas aos negros em frente a situação posta no regime escravista (NASCIMENTO, 1976). Isto posto, construíram suas histórias, fincaram raízes e criaram laços entre si, de solidariedade e parentesco. Construíram divisas reais ou imaginárias, que defendem seus conhecimentos, seus símbolos religiosos, suas angústias, seus tambores, sua corporeidade, seus modos de pensar, de realizar e de viver. Na dificuldade, construíram uma inteligência que é hereditária, que passa para as novas gerações.

Falar de quilombos não é aceitar ou somente expor termos e significados simplistas. Não é tecer considerações descompromissadas com a realidade desse grupo social. Falar de quilombos é evidenciar, dentre outros sentidos, a trajetória de formação e de resistência de grupos negros, os quais, enquanto comunidades assumem uma postura de afirmação perante uma sociedade ainda fortemente marcada por diferentes práticas discriminatórias, as quais, em grande parte, ocorrem veladamente, é assumir o espaço como construtor de saberes. Sustentamos que uma educação emancipatória precisa ser acompanhada da história do negro e dos saberes profissionais construídos por esse povo.

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimento, convidam a escola para pensar-se como espaço possível para a educação libertadora, construindo entre educadores e educando uma verdadeira consciência histórica. Então, se a natureza-terra representa a condição da produção/reprodução das relações entre humanos, a propriedade das terras poderá permitir a proteção desse modo de vida que é atacado pela especulação imobiliária, pelo agronegócio e pelo latifúndio, pode garantir que as comunidades quilombolas possam preservar os seus modos de criar, fazer e viver numa relação não cindida entre cultura e natureza (MOURA, 1998).

É preciso discutir a cultura como sentido de saber seu lugar, essa posição não como conformismo, mas como identidade reafirmada e papel fundamental no exercício da cidadania por direito. Na busca e na luta pelos seus direitos e de todos ao seu entorno. Interação com a sociedade envolvente, mas inclusive geograficamente muitos estão distantes das escolas ou do saneamento básico e da energia e esse é o entendimento e a percepção que se toma ao se descobrir, ao se explorar, ao se conhecer. E com isso, agir, combater, desfiar, mudar. Compreender que a prática curricular que está inscrita no chão da escola, não está dada, é um construído num cotidiano onde se situam ações que indicam permanências e anúncio de mudança. Essa sistemática advém de uma luta pelo espaço dessas pessoas, em suas formações locais e nacionais numa conjunção com o campo da educação e outros também, que ao longo das últimas décadas, instigaram ao Estado Brasileiro o justo reconhecimento da importância de políticas educacionais específicas para as comunidades quilombolas (GUSMÃO, 1995).

É então necessário que os aspectos das culturas africanas sejam conhecidos e abarcados pelos atores do processo educativo, como forma de diminuir e enfraquecer os preconceitos, as discriminações e o racismo que são vigentes na sociedade brasileira e atacam, principalmente, estudantes negros e negras de nosso país (REIS, 1996b). Na área das políticas públicas educacionais, é possível verificar com dois marcos legais essa busca da população negra e, especialmente, a sua manutenção no sistema educacional brasileiro: o Artigo 26 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Temos, então, grupos remanescentes de quilombos no Brasil que lutam, cada vez mais, pela plenitude de seus direitos, a valorização de sua sabedoria, o respeito pela sua identidade e uma maior participação na sociedade adjacente. Por isso, é fundamental que sejam incorporados à sociedade brasileira, tanto do ponto de vista sociopolítico quanto econômico, por meio de políticas públicas afirmativas, já que são alvo de diferentes formas de exclusão e negação dos direitos humanos fundamentais (MARTINS, 1991). Todas as condições dessas comunidades foram realizadas por si próprios, ao longo dos anos e gerações, sob as mais diversas dificuldades e esquecimento seletivo por parte das forças estatais. O Brasil não sabe seu próprio quantitativo real de comunidades quilombolas (hoje mais de 3500), com um número mínimo titulado. A discussão de identidade possui uma busca de mudanças, as relações com a terra são essenciais, porém com suas relações ao passado existindo em todos os momentos. Não um simples resgate do passado, mas uma visão de futuro, na busca da anteriormente falada cidadania. Raízes africanas, sim, porém com lutas constantes para conseguirem o que querem e precisam para tornar-se brasileiros. A terra com sentido de patrimônio imaterial, cultural, com significado diferente do que possui em relação ao capital. Existe aqui um outro saber, uma outra origem, um outro caminho trilhado (SILVA, 1996).

Tradições e músicas entre o ancestral e o contemporâneo. Rituais, fé, religiosidade sempre muito fortes em todas essas comunidades. A inclusão da história da África e do negro no Brasil foi sim deveras importante, mas deve ir além. A inclusão

do negro na escola formal aconteceu com racismo e segregação, dificultando a inserção e participação ativa, efetiva e sequencial desse estudante nas demais esferas do ensino, mesmo no básico e principalmente do superior. A herança escravagista incutida, presente inclusive no próprio negro, repercutindo falas e preconceitos antes exclusivos de brancos. Porém, ao ter ciência de sua história, esse mesmo negro começa a romper com o racismo rebelando-se e redescobrimo em si uma ancestralidade antes repelida.

A participação do negro é para além da música, das vestimentas, ou mesmo das tradições religiosas e sim, na contribuição para a ciência, arquitetura, conhecimentos sempre negados aos negros. É preciso a realização de uma prática associativa com a devida inclusão social. A visão do negro sobre si e como a realidade pode ser transformadora ou imobilizadora, precisando o saber local, tradicional e o formal somarem-se visando autonomia e responsabilidade. Hoje, esse é o papel da comunidade Quilombola, é ser um espaço de luta, em que suas festas e celebrações são momentos de repensar o estar presente para sua própria comunidade e como repercutir seus saberes na sua descendência e entorno (MOURA, 1997). Essa somatória de papéis se dá através do enfrentamento e do posicionamento das diversas vertentes já comentadas nesse trabalho, e de todos os envolvidos após o conhecimento da realidade vivenciada por essas pessoas.

Estando informados acerca dos seus direitos humanos, das importantes ações políticas e de seus direitos que estão garantidos na lei brasileira, que foram conquistadas com muito sacrifício dos movimentos negros e outros, os (as) quilombolas podem continuar a defender uma aplicação de seus direitos de forma concreta, com ações objetivas de forma cada vez mais qualificada. No dia a dia entre os moradores das comunidades, existe um grande apelo ao respeito de sua identidade. O sujeito quilombola encara o território de uma forma própria, transformando o espaço em ambiente religioso – por exemplo – espaço de danças, símbolos territoriais onde aquele possui práticas próprias e aquele espaço é África. Esse entendimento precisa ser compartilhado, e também abarcado e dialogado com o entorno, a sociedade como um todo.

O território não é espaço físico e estático. Existem diversas associações semânticas em disputas de espaço e poder. A própria visão de "tribos" e costumes "tribais" é etnocêntrica, colonizadora, uma historicidade em narrativa cultural que

segrega o outro e estabelece o próprio discurso sobreposto a identificação identitárias dessa população. O território não é um mapa, e sim, intencionalidades políticas, econômicas e socioculturais. Sustenta sua própria história de forma acumulada. Quilombo, é a negritude como categoria sócio histórica num universo racista no espaço brasileiro. No território, se expressa a cultura negra e a sua própria diversidade. Educação e Escola possuem um papel fundamental de construção e fortalecimento de identidade. Torna-se, então, um espaço privilegiado em espaço provocativo de resistência e formação humana antirracista, transformação de realidade vivida, organização social entre local - povos - culturas - em escala global (GARCIA, 2020).

Valter Mignolo (2003) propõe ao longo de seu livro o encontro/confronto de autores, suas teorias, línguas e histórias locais hegemônicas com outras formas de conhecimentos, teorias, línguas, memórias e histórias locais subalternizadas. É desse modo que o autor traz para o cenário intelectual autores africanos, árabes, latino-americanos, entre outros. Analisa como se constitui esse imaginário ao longo da formação do sistema moderno/colonial, mostra que ocorreu uma verdadeira colonização epistemológica pautada no etnocentrismo, no eurocentrismo arraigado no seio da modernidade, tanto na filosofia, literatura, religião como na ciência. A partir dos preceitos desta obra que constituímos a construção desse trabalho. Essa perspectiva de leitura do imaginário do sistema moderno/colonial que tem como primeiro plano a colonialidade do poder e a diferença colonial aponta para um processo de descolonização epistêmica pautada em novos loci de enunciação a partir dos saberes subalternos em confronto com as formas de saberes hegemônicos. Este processo resulta numa outra forma de pensamento, numa outra epistemologia, um pensamento liminar que opera a partir e entre as diversas histórias locais, redefinindo a geopolítica do conhecimento. Precisamos, portanto, refletir e esmiuçar essa verve epistemológica do ponto de vista do Sul Global.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, há muito tempo envolvido com a leitura das dependências econômicas que subordinam os países latino-americanos sob os países centrais (EUA e Europa), que na metade dos anos 90 começa a analisar como o colonial (a partir de Franz Fanon) afeta as condições atuais dos países latino-americanos (Colonialidade no Poder, eurocentrismo e América Latina). O marco colonial não seria apenas nossa origem, e sim se manteria estruturado nessa condição específica no

capitalismo atual, global e expandido através do imperialismo europeu, em essência. Que o capitalismo é a ferramenta construída que redefine as estruturas de poder político, econômico, cultural dessa construção. O fenômeno central desse aspecto é a racialização dos seres humanos, partindo das diferenças entre as pessoas e torna-se então centro desse projeto de poder europeu. Uma construção social integrada na práxis, junto na divisão racial do trabalho e poder para dominação, remetendo a uma visão política do poder sobre os corpos através do autor Achille Mbembe.

Na América Latina significa uma ordem social de castas raciais, com a maior parte da histórica será marcada pela vigência dessas. Colocando no topo os europeus e seus descendentes como princípio social, e indígenas e negros na subalternidade e formas servis de trabalho. Aos indígenas e aos negros, a exploração agrícola e urbana na construção dos países latino-americanos, metamorfoseando-se e ocultando-se por trás das estruturas sociais moldadas no capitalismo dependente latino-americano. Mantém o arbítrio racialmente fundamentado como elemento incorporado, precisando então se evidenciar esse elemento constitutivo e levá-lo a termo com protagonismo através das classes populares, como necessidade histórica sobre a estrutura de poder burguês vigente. Usamos de exemplo a América Latina, mas serve para esse pressuposto – o eurocentrismo – os continentes asiáticos e africano.

O aspecto cultural epistêmico da dominação capitalista e seus aspectos de sobreposição completa mundial, apresentaram-se como a imposição do absolutismo dos padrões e valores da modernidade ocidental, como padrão da valorização dos modos de construção de relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Isso legitima e garante a construção do poder colonial e imperialista eurocêntrico, um verdadeiro ufanismo apologético. Com a decolonialidade, supera-se criticamente, emergindo articulada de modo indissociável a colonialidade como parte de si e se compreende e busca-se superar esse paradigma. Visões como o dualismo homem-natureza, tradicional-moderno, corpo-razão, primitivo-moderno combinados com o evolucionismo condenam todos os povos do mundo a uma condição de passado e que não poderiam se posicionar como opção da contemporaneidade. Suprimiu-se a subjetividade e a visão de mundo de todos esses povos, precisando que essas relações de produção de conhecimento e subjetividade critiquem e superem essa descredibilização,

ocultamento e silenciamento. Uma coabitação democrática com esse conjunto de outras formas de relações homens-mundo.

Para Quijano (2000), essa superação se daria com as classes populares racializadas, negras e indígenas, fosse assentada nesses sujeitos históricos a democratização na ordem dos direitos assegurados para que a partir daí, fossem alargadas e revolucionariamente seriam incorporadas à ordem dos direitos. Esse autor usa também de exemplo, a revolução haitiana, que superou as estruturas de dominação de poder e controle, assumindo uma postura revolucionária nacional e democrática, superação e desmantelamento da supremacia branca da sociedade. É nesse contexto descrito no texto que apresentamos nosso entendimento de uma educação quilombola decolonial como instrumento de emancipação e de contribuição na construção de representatividade dos indivíduos e dessa forma contribuindo com a percepção de um Brasil multicultural, negro e quilombola.

A Necessidade de uma Pedagogia Contra-Hegemônica Decolonial

O pensamento afrocêntrico, que tem seu marco de referência na década de 1980, analisou a violência histórica instituída pela supremacia branca enquanto práticas e relações estabelecidas no campo sócio-econômico-político e cultural e seus reflexos no campo da produção de conhecimento. Na perspectiva do pensamento decolonial, os autores farão referência ao sistema mundo moderno colonial, onde destacam que falamos a partir de um lugar situado nas estruturas de poder, e faremos o vínculo com a organização estatal garantidora desse sistema jurídico estruturante. A crítica de Fanon no campo da violência vai destacar o uso da violência como forma de subordinação e no extremo de extermínio que produziu: escravização por séculos, extermínio de povos indígenas, pessoas negras escravizadas, e morte e aprisionamento durante longos processos de colonização. Não iremos reduzir as questões tão profundamente abordadas por Fanon na relação com a violência, sendo que a destruição do ser, da humanidade por parte do processo colonizador foi extremamente vitorioso sob diversas perspectivas em relação ao conceito de identidade do negro. Mas a título de contexto e de organização desse conceito apresentado no artigo, iremos explorar outros vieses em futuras oportunidades.

A proposta, entretanto, não implica numa substituição do eurocentrismo por uma espécie de afrocentrismo, no sentido de disputa pela hegemonia, mas parte do lugar do sujeito e de suas capacidades ontológicas, relações como produção dos sujeitos africanos e afro-brasileiros numa dialética de construção concreta de novos conhecimentos e saberes. Sustentamos que processos pedagógicos decoloniais precisam construir tensões capazes de esvaziar consensos vigentes para que possamos construir novos sentidos, entendimentos que ressignifiquem o próprio propósito de ser educado. Laclau (2000) sustenta que o discurso hegemônico é edificado sobre quatro dimensões de sustentação, assim precisamos entender seu modo de operação para possibilitarmos itinerários capazes de evidenciar aspectos culturais do quilombo e do povo preto objetivando a representatividade desses indivíduos no cenário educativo formal.

Assumimos como orientação o pensamento afrocêntrico, as africanidades e a experiência insurgente histórica dos quilombolas enquanto sujeitos submetidos forçosamente a uma colonialidade em diálogo com o pensamento decolonial. Nesse contexto apresentamos nossa busca por uma Epistemologia do Sul, uma perspectiva em contraponto ao discurso hegemônico do conhecimento eurocêntrico compreendida por Santos (2010) como uma iniciativa, uma rebeldia da epistemologia para criar e solidarizar conhecimento, para construir partilhadamente e para dividir criativamente esse conhecimento. Paulo Freire, na *Pedagogia da Esperança*, utiliza o termo “Suleá-los” - uma análise crítica que ele fez a si mesmo sobre a partir de onde e qual referência faz ao uso de sua própria linguagem na construção relacional de formações, onde “eu ainda quase sempre partia do meu mundo, sem mais explicação, como ele devesse ser o ‘sul’ que os orientasse” (FREIRE, 2011, p. 33). Almejamos com nossa discussão chegar a práticas pedagógicas capazes de possibilitarem emancipação dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem construídos na rotina docente. Destacamos a necessidade de uma educação multicultural capaz de gerar representatividade e respeito à cultura quilombola.

Percebemos a ausência ou o pequeno espaço da cultura quilombola no cenário formal de educação básica brasileira. Sustentamos que uma educação emancipatória precisa ser construída à luz da diversidade cultural, assim se faz mais do que necessário de processos educativos que construam representatividade não só nas escolas quilombolas, mas nas práticas educativas da escola básica brasileira. Assim, os

processos educativos precisam se apropriar de conteúdos que integrem as reflexões sobre o processo de colonização e sobre como a questão racial se relaciona como os discursos são construídos e apresentados em diversos materiais e abordagens pedagógicas e sociais nas escolas. Partimos da análise de ações desenvolvidas por um grupo social que, em meio ao contexto de marginalização, tem atuado sistematicamente contra o imperativo sistêmico de um Estado que confronta o seu direito de existir enquanto comunidade, que são os quilombolas. Entretanto, mesmo com as adversidades enfrentadas, está fortalecendo o sentimento de pertencimento e resistência; fazendo compreender a sua atuação como produtora de identidades, enraizada na cultura, na história, e fortalecida a partir das práticas cotidianas de insurgência, que educam e possibilitam o empoderamento de jovens negros. Numa perspectiva educacional ampla – que ultrapassa os muros da escola e desemboca na construção de identidades, no plural, numa esfera individual e coletiva, no sentimento de pertencer, atribuindo diferentes significados à potência da experiência – ações que podem reverberar na decolonização de discursos, corpos e mentes, movidos pela necessidade de assumir a negritude, buscando representatividade e tomando a estética e a cultura como elementos constitutivos de si.

Nesse contexto, precisamos de práticas pedagógicas capazes de contribuir com a compreensão das formas, funções e processos que caracterizam os territórios periféricos, levando em conta as práticas sociais dos seus sujeitos e suas formas de inserção no mundo do trabalho. Buscamos entendimentos que permitam ampliar as possibilidades dos sujeitos oriundos das periferias, aptos a perceberem seu lugar de fala e seus valores culturais que o conduziram até aqui. Em suma, tomamos como lentes a perspectiva de uma pedagogia decolonial justamente por reconhecer a potência educacional e identitária presente na atuação de sujeitos e grupos marginalizados, problematizando a naturalização do racismo, a educação colonizadora e a epistemologia eurocêntrica hegemônica, propondo a construção de uma epistemologia ‘outra’, produzida de um outro ângulo, um lócus-subalterno, não-europeu, pautada na desconstrução de estereótipos submissos, possibilitando esvaziamento de consensos existentes, almejando uma formação crítica e emancipatória desses sujeitos (FREIRE, 1992; 2012).

Defendemos como fundamental não só um processo educativo capaz de permitir acesso e representatividade, mas que edifique uma postura decolonial frente aos fatos que são apresentados cotidianamente aos indivíduos. Para isto, precisamos, refletir, atuar, desaprender e aprender e reaprender continuamente. Pedagogia que dá sentido à desordem absoluta da decolonização de um povo, reinventando a existência. Reinventar a existência, buscar a autolibertação, um espaço de criação de modos de fazer, ser, pensar, sentir, viver. Também teorização de esperanças, re-existências, criando uma fissura na estrutura vigente. Nesse contexto, buscamos soluções epistêmicas na voz de pessoas que pensaram a partir dessa população, sul global, colonizado, corpos negros afastados dos principais centros de poder por parte dos impérios neo-coloniais e financistas do sistema neoliberal capitalista presentes, especialmente, no hemisfério norte. Propomos trabalhar uma possibilidade de visão de mundo que pressupõe uma transformação total do papel dos docentes, promovendo e oportunizando processos de ensino e aprendizagem de caráter reflexivo, crítico, contra-hegemônico, decolonial.

Considerações Finais

Do ponto de vista acadêmico, um ensino orientado sob uma égide decolonial, com uma literatura sul-global, a partir de vozes que enfrentaram uma lógica de saberes constituídos apenas a partir da Europa e do hemisfério norte traz novos conflitos, novas discussões e contrapontos, gerando pontos de mudança a partir da sua intelectualidade e a partir dela uma posição com ações ativas em sua constituição. Uma escola integral, em que as práticas educativas estimulem e contribuam com reflexão crítica social, e que enfrentem o desafio de proporcionar aos estudantes uma visão fora do lugar comum, da ordem ideológica hegemônica, que constitui a atual sociedade contemporânea brasileira e sul-global.

A mudança poderá permitir à escola compreender e problematizar a relação dos grandes temas propostos pela sociedade com as suas experiências diárias e integrando nessa experiência sua futura inserção no mundo do trabalho. Essa possibilidade de um resgate, de um respeito e uma prática em ambiente escolar, buscamos em obras de Paulo Freire (1992, 1997, 1997b, 2012), especialmente um desconstruir, reconstruir, e que cada comunidade, cada sala de aula, cada pessoa com suas especificidades postas e independentes, sem padrão rígido de educação “bancária”, com o reconhecimento de si

e do outro possam se desenvolver sem fins utilitaristas ou como objetos instrumentalizados.

Sustentamos que práticas educativas decoloniais configuram-se como possibilidade pedagógica poderosa na construção de um país capaz de reconhecer sua própria história e toda diversidade cultural característica de um país como o Brasil

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL.: - **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.

BRASIL. Constituição (1824).

CÉSAIRE, Aime.: - **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala: 2010. p.104-107.

CURY, Carlos Roberto Jamil.: - **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo/SP, n. 116, Jul. 2002.

DUSSEL, Enrique: - 1492: **El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad** (conferencias de Frankford, octubre 1992). Bolivia: Plural Editores, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P.: - **Pedagogia da autonomia: conhecimento necessário para a prática educacional**. México: século XXI, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.: - **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas em um mundo conturbado**. Buenos Aires: século XXI, 2012.

FREIRE, P.: - **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GEE, J. **Identity as an analytic lens for research in education**. Rev Res Educ, 2000.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Terra de pretos, terra de mulheres: terra, mulher e raça num bairro rural negro**. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 1995.

LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London: [s.n.], 2000.

LACLAU, E. **Desconstrução, pragmatismo, hegemonia**. In: MOUFFE, C. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, v. 4, 1998. p. 97-136.

LARAIA, R. B.: - **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDMER, Josefina.: - **Aqui, América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1991.

MIGNOLO, Walter.: - **Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

MOURA, Gloria.: - **Ritmos e ancestralidade na força dos Tambores Negros**. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1997.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. “O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra” [1985]. In: RATTIS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006, p. 117-125.

NASCIMENTO, Beatriz.: - **Última Hora**, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976, reproduzido em: <https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho-por-beatriz-nascimento/> visto 19:44 em 16/02/2020).

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

PETRAGLIA, I. **Pensamento Complexo e Educação**. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Livraria da Física, 2013.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, G. R. P. C.; OLIVEIRA, R. D. **Educação em ciências e direitos humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

QUIJANO, Aníbal.: - 2000 **à Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina** em Lander, Edgardo (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas** (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira.: - **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural**. Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009.

SANTOS, A. **Didática do pensamento complexo**. 2ª edição. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza.: - **Uma concepção multicultural de direitos humanos**. Lua Nova, São Paulo, n.39, p.105-124, 1997. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451997000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 16 July 2020.<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>.

SANTOS, Milton.: - **O espaço do Cidadão**, São Paulo, Studio Nobel, 1993.

SAVIANI, Dermeval.: - **Política e educação no Brasil - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia.: - **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.** In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, T.: - **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.