

A escola como espaço do imaginário de colonialidade e decolonialidade: experiências e re(existências).

Angela Maria Leite Peizini y José Walter Nunes.

Cita:

Angela Maria Leite Peizini y José Walter Nunes (2019). *A escola como espaço do imaginário de colonialidade e decolonialidade: experiências e re(existências)*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/522>



A escola como espaço do imaginário de colonialidade e decolonialidade: experiências e re(existências)

Angela Maria Leite Peizini¹
José Walter Nunes²

Resumo

O objetivo deste texto é pensar o espaço da escola como mecanismo de superação do imaginário da colonialidade, tal qual ele se efetivou historicamente. Assim, buscaremos refletir sobre a dualidade desse espaço como reprodutor social e, de modo simultâneo, como potência de agenciamentos outros a partir dos saberes constituídos pelas experiências e re (existências) dos povos tradicionais. Desse modo, o espaço escolar passa a ser visto como um lugar de superação e (re) invenção de práticas sociais, o que significa estabelecer uma construção educacional com base em saberes e conhecimentos identificados com a perspectiva da decolonialidade, que realiza uma crítica aos mecanismos que produzem e reproduzem as relações de dominação e de poder. Nessa direção, este trabalho colocará alguns desses fios teóricos em diálogos com os relatos orais de professoras e professores, entre as quais me incluo, das escolas das comunidades de Domingos Martins e Venda Nova do Imigrante, e uma comunidade negra, quilombola, de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo/Brasil. Esperamos que os desdobramentos desta investigação expressem possibilidades de instituir outros conhecimentos, saberes e imaginários que questionem e transformem aspectos nos modos de produção da educação.

Palavras-chave

Educação. Povos e Comunidades tradicionais. Saberes e Conhecimentos. Reprodução social. Decolonialidade

Introdução

A questão central nesse trabalho é discutir o espaço da escola como mecanismo de superação do imaginário da colonialidade, tal qual ele se efetivou historicamente. Assim, buscamos refletir sobre a dualidade desse espaço como reprodutor social e, de modo simultâneo, como potência de agenciamentos outros a partir dos saberes constituídos pelas experiências e re (existências) dos povos tradicionais.



A principal motivação para a construção desse texto foi a falta de informações sobre a história dos negros na formação de municípios como Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo/Brasil. Nesses municípios a história contada trata da chegada dos imigrantes europeus, italianos e alemães. Há um apagamento da memória da ocupação dos territórios e da presença dos negros na construção e na história dessas localidades.

Desse modo, o espaço escolar passa a ser visto como um lugar de superação e (re)invenção de práticas sociais, o que significa estabelecer uma construção educacional com base em saberes e conhecimentos identificados com a perspectiva da decolonialidade, que realiza uma crítica aos mecanismos que produzem e reproduzem as relações de dominação e de poder.

O papel da educação escolar, nesse sentido, ganha destaque por meio de uma prática pedagógica na qual a presença da crítica aos modelos postos, à unicidade de pensamento e às possibilidades de transformação tornam-se cada vez mais presentes. Ao mesmo tempo amplia-se o debate de investigações que expressem possibilidades de instituir outros conhecimentos, saberes e imaginários que questionem e transformem aspectos nos modos de produção da educação como forma de oposição a um crescente discurso de redução da teorização sobre a relação entre educação escolar e transformação social.

A transformação social “implica uma noção subjacente sobre o modo como a sociedade e a cultura se transformam em resposta a fatores como o crescimento econômico, a guerra, ou convulsões políticas” (Castles, 2002, p.125). A medida que a sociedade se transforma a educação também passa por transformações, entretanto não se pode perder de vista que a educação escolar se encontra sempre sob uma dupla dimensão.

O espaço escolar apresenta-se na forma de uma dualidade em que, por um lado, é compreendido como um mecanismo histórico de reprodução social que atende à manutenção de uma realidade que envolve processos de dominação e perpetuação das relações de poder, sob a hegemonia de um único pensamento. Por outro lado, o espaço escolar é compreendido como um mecanismo histórico de transformação social que pode desencadear uma mudança social a partir da crítica e da desconstrução de um processo histórico conhecido como unilateral.



Ao longo da história, a educação escolar se constitui como um dos canais por meio do qual são repassados os conhecimentos. Dessa maneira, é necessário desencadear nesse complexo mecanismo o entendimento sobre a natureza e sobre a sociedade, e ao mesmo tempo promover a produção de conhecimentos e saberes que constituem a base de desenvolvimento dos grupos sociais.

Diante do atual contexto, permeado pelo avanço do processo neoliberal, pelo desenvolvimento do capitalismo, pela globalização que se fazem presentes e se reinventam a cada dia e sob o risco de perdermos a nossa capacidade crítica deve-se considerar a necessidade de se refletir sobre o espaço escolar e compreender os saberes que o permeiam e o constituem.

Nesse sentido, a perspectiva da decolonialidade como superação do imaginário colonial é indispensável e se apresenta como compromisso com as lutas sociais e com o debate sobre outras formas de interpretar os desafios do tempo presente, rompendo com a reprodução de uma violência epistêmica e conseqüentemente, a reprodução da colonialidade do poder/saber de diversas formas, considerando que o espaço escolar é fruto da consolidação de um pensamento social que reproduziu teorias europeias para a interpretação da sociedade. Nas palavras de Grosfoguel (2016, p. 01):

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

O espaço escolar, desta maneira, é tido como reforço aos projetos neoliberais que se impõem por meio de mecanismos institucionais e estatais, promovendo uma autoridade nada democrática, impondo-se à base da superioridade do conhecimento e corroborando, dessa forma, com a naturalização de muitos problemas sociais. Mas, por outro lado existe a possibilidade de romper com essa lógica de dominação de uns sobre outros, sendo a escola um espaço de descolonização do conhecimento e do pensamento.



O contexto escolar no Brasil: um problema de colonialidade

A escola como espaço de aprendizagem e o nosso modelo de ensino vem sendo costumeiramente postos em xeque, vistos com desconfiança e definidos na maioria das vezes a partir do conceito de crise.

Para exemplificar o que queremos discutir aqui, vamos usar uma metáfora como recurso discursivo que nos ajudam a compreender a realidade. Assim, pense numa pedra arremessada no centro de um poço cheio de água, as ondas produzidas chegam até a borda de maneira parcial e distorcida. Algo semelhante ocorre com a escola, sobretudo nos países da América Latina. Os conceitos fundamentais da educação são em sua maioria lançados, arremessados por países europeus. A distância, assim como a diferença histórico, econômico e cultural, fazem com que essa “onda” cause uma sensação de desajuste, um descontentamento, uma certa náusea. Como esses sentimentos são de certa forma desqualificados pela ciência, esse descontentamento é classificado como crise. A inequidade entre os locais de enunciação que produzem a teoria e o lugares que se adaptam a ela são constitutivos deste desajuste entre teoria/realidade.

As teorias sobre educação surgem no contexto da modernidade e se propõem a promover a civilização, a igualdade e a “superação do atraso para as sociedades”. Esta perspectiva restritiva acerca da diversidade dos valores e culturas dos povos do mundo tem sido o centro das agendas político-governamentais, facciosamente associada a um discurso de igualdade e dignidade humana, quando na verdade é o elo que permite a expansão do capitalismo e da exploração pelos países centrais (norte global) dos países periféricos (sul global).

Nesse contexto, o Brasil insere-se de forma periférica nas relações conceituais acerca da educação, visto e categorizado historicamente como objeto de exploração pelos países centrais, portanto inserido de forma desigual, inferior, cuja educação tem consolidado práticas históricas da ciência moderna em detrimento de outras formas de se produzir conhecimento e de interpretar o mundo, julgando-as como formas inválidas ou inferiores.

Assim, Grosfoguel (2016), apresenta o conceito de “sistema mundo” que se apresenta como uma alternativa ao termo “sociedade” que, no contexto moderno está relacionado e reduzido à noção de Estado-nação, pretensa forma universal de autoridade política



própria do mundo moderno/colonial que busca definir/organizar dentro de um determinado território uma única expressão de identidade.

Essa pretensão de única identidade da ciência moderna eurocentrada faz com que ela própria se encarregue de definir quais são os conhecimentos “válidos” e os conhecimentos “inválidos”. Desta maneira, todas as outras formas de produzir conhecimento, que não são ocidentais, recebem algum adjetivo como tradicional, tribal, ancestral para diferenciá-las de uma forma superior de produzir conhecimento que se pretende a ciência moderna.

Sem colonialismo não haveria modernidade, conforme fora articulado na obra de Enrique Dussel (1994). A partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo [...]. Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça [...]. Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção de conhecimento (Costa; Grosfoguel, 2016, p.17).

Nesta perspectiva, o conceito de colonialidade do saber vem sendo desenvolvido por pesquisadores latino americanos desde meados dos anos 1990, desenvolvendo uma crítica ao imaginário dominante que permitiu “legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa” (Costa; Grosfoguel, 2016).

La colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual (Walsh, 2007, p. 104).³

É esta a relação que vemos no contexto escolar brasileiro, os saberes não-ocidentais são sempre “vistos com desconfiança” (Maldonado Torres, 2007, p. 147), sejam eles saberes produzidos nas academias ou nas escolas públicas fundamentais. Para aqueles que estão nos países tidos como centrais, “los de abajo” não produzem um conhecimento equivalente ao ocidental.



Dessa maneira, o problema do imaginário colonial ainda se encontra nas estruturas das disciplinas ofertadas nas escolas e, também, nas universidades que ainda atuam, muitas vezes, da mesma forma que o faziam no século XIX. As disciplinas ainda seguem rigidamente separadas umas das outras, comprometidas com a objetividade e a neutralidade, configurando-se sob a estrutura de troncos rígidos, encarregados de hierarquizar e estabelecer divisões e limites entre os saberes, como afirma Castro-Gómez (2007, p. 81), aplicando o conceito de estrutura arbórea a essa maneira de classificação do conhecimento.

Evidentemente, não podemos negar a grande produção que vem sendo feita e discutida sobre as maneiras de pensar e fazer educação a partir dos saberes locais dos povos tradicionais e, principalmente, com autores das próprias comunidades, entretanto, a reflexão sobre o que é a educação, enquanto representação, continua sendo feita, na maioria das vezes, a partir de Europa.

Retomamos o caso da pedra arremessada no meio poço, produzindo ondas que chegam distorcidas às bordas, da mesma forma, interpretar os problemas da realidade educacional brasileira ou mesmo da América Latina, através de teorias forjadas por países europeus, proporciona uma interpretação que se dá de maneira parcial ou distorcida. Ainda estamos contando a história linear e universal nas escolas.

Incorrer no risco de ver a História como uma linha unidirecional e progressiva, tendo a Europa como o centro faz com que todas as outras formas de existência sejam situadas atrás da modernidade, difundindo uma ideia de avançado/primitivo, atrasado/moderno. Assim, conforme aponta Quijano (2005, p. 117), a modernidade europeia seria a forma de existência mais avançada e, paradoxalmente, a mais normal de todas as formas de existência.

A escola, portanto, cabe a reflexão sobre suas práticas, estabelecendo uma construção educacional com base em saberes e conhecimentos identificados com a perspectiva da decolonialidade, que realiza uma crítica aos mecanismos que produzem e reproduzem as relações de dominação e de poder. Nessa direção, há a possibilidade de instituir outros conhecimentos, saberes e imaginários que questionem e transformem aspectos nos modos de produção da educação.



O espaço escolar: lugar de superação, (re) invenção de práticas sociais e decolonialidade

Tendo em vista que os processos pedagógicos são pautados por práticas reprodutivas de movimentos e saberes técnicos e culturais, nos últimos anos são crescentes os estudos do pensamento decolonial nos países da América latina, tratam de investigações sobre o modo de viver indígena, a cultura afro, além de pesquisas relacionadas às ciências sociais, à antropologia, à política, à educação e, nas mais diversas áreas do conhecimento. Mas, quando começou o pensamento decolonial?

[...] o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos de 1990. Formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas, o coletivo realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de “giro decolonial”. Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 01).

O pensamento decolonial vem, dessa forma, desconstruindo o padrão poder/saber eurocêntrico enraizado nas análises e interpretações das problemáticas da realidade latino-americana nos mais variados campos do saber, inclusive no campo da educação. E passa por reconhecer todo conhecimento como um conhecimento situado na história, o que permite nos situarmos enquanto sujeitos latinos – brasileiros e brasileiras, pesquisadores e pesquisadoras, educadores e educadoras, afirmando nossa identidade no espaço que politicamente e cognitivamente durante muito tempo nos fora negado.

Para Mignolo (2007), há raízes do pensamento decolonial nos movimentos sem terras no Brasil, nos Zapatistas no Chiapas e nos Movimentos Afro-indígenas na Bolívia, Equador e Colômbia. Corroborando com esse pensamento, Arroyo (2013), aponta que na atualidade brasileira o movimento dos povos tradicionais camponeses, ribeirinhos, indígenas, sem-terra e quilombolas, são organizações que lutam contra a colonialidade e o padrão de poder/saber, nesse sentido esses movimentos compreendidos como movimentos de resistências são também enfrentamentos decoloniais.



O colonialismo não se importa com outras existências, principalmente do negro. Esse preconceito, conforme o relato de professoras do município de Domingos Martins/ES era estendido inclusive aos animais, dizendo que gato preto é sinônimo de azar e todas as galinhas pretas eram eliminadas como impróprias para o consumo. “Minha vó tinha horror de galinha preta, dizia que não eram boas para as refeições” (professora Graciele, 2019). Todas as identidades e diversidades culturais foram resumidas de maneira pejorativa e atroz a nomenclatura negra, como aquele que não é humano, pois, não possuem humanidade.

Essa visão do negro como ruim está presente em muitos discursos e práticas atuais, nas e escolas e comunidades nas quais circulamos. A exemplo, uma professora ao se referir ao momento político atual disse que estamos passando por um momento negro.

Nesse sentido, desenvolver medidas educacionais voltadas a atender todas as demandas da sociedade, requer considerar a importância dos grupos e povos tradicionais na formação da sociedade brasileira e o papel da educação neste contexto. É dever da escola a transmissão da história dos quilombos, dos assentamentos, do campo e outras e de sua situação atual.

Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento (Moura, 2007, p. 5).

Entretanto, muitas escolas, por desconhecimento ou inércia, tem efetivado ações que nada contribuem para a ampliar a visão e compreensão dos alunos acerca dessa nossa identidade pluricultural e multiétnica, um exemplo disso são as comemorações realizadas nas escolas no dia 23 de novembro, que é instituído o Dia da Consciência Negra no Brasil, são realizadas ações pontuais (somente neste dia) e extremamente desconectadas com a desconstrução de preconceitos e estereótipos, marcadas por desfiles de garotas e garotos negros usando adornos e vestimentas que a história europeia definiu como sendo de África.

É nesse sentido que o espaço escolar deve ser lugar de desconstrução do eurocentrismo para construir novos e outros paradigmas e uma prática educativa decolonial fundamentada na horizontalidade, na diversidade e no respeito mútuo, resultando no que podemos chamar de uma pedagogia decolonial/intercultural. A



interculturalidade, portanto, é considerada como uma ferramenta pedagógica decolonial, “é uma construção de e a partir das pessoas que sofrem uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p.22).

Arroyo (2013), nos alerta para a relação hierárquica colonizadora de nossa educação, cujo padrão de saber/poder continua produzindo os sujeitos como inexistentes. Para o autor, a escola latina e a brasileira, converteu a “diversidade racial em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural, moral” e “tem sido em nossa história um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes” (Arroyo, 2013, p.152).

Infelizmente, temos visto o espaço escolar como reforço aos processos de subalternização, negando a história, a ancestralidade e a cultura produzida no passado e no presente dos povos tradicionais, este reforço à invisibilidade dos sujeitos se efetiva desde as teorias pedagógicas, aos currículos, didáticas e às políticas públicas para a educação (Arroyo, 2013; Walsh, 2009).

Por outro lado, é possível a educação, nos movimentos dos povos tradicionais, dialogar com os pressupostos do projeto decolonial, o que exige

[...] uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 2009, p. 26).

A educação escolar brasileira, em seus espaços escolares, nas metodologias, em suas políticas e na didática, ao adotar a perspectiva decolonial não podem se pautar na ênfase a uma determinada cultura, como a europeia, ou mesmo a africana ou afro-brasileira, mas deve tratar da diversidade da sociedade brasileira e da América Latina em seus currículos escolares, suas práticas diárias não devem ser reducionistas, mas ampliadas por debates consistentes e críticos. Nessa perspectiva, a interculturalidade se coloca para a educação como uma perspectiva decolonial e

[...] - um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. - Um



intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. - um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. - uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. - uma meta a alcançar (walsh, 2001, p. 10-11).

O pensamento decolonial propõe, tendo a interculturalidade como forma de expressão, pensar o espaço escolar a partir de múltiplas formas de expressão cultural, de modo que não se estabeleça, nas escolas, um saber unitário e absoluto, que valorize determinada cultura em detrimento de outra. Propõe-se uma troca de experiências no processo de reconstrução do conhecimento. Já que existem outros projetos, outras formas de existir que não foram inventadas, já existiam, mas que não faziam parte da narrativa.

Mediante a essas abordagens, depreende-se que o espaço escolar se torna uma potência de agenciamentos com possibilidades para a elaboração de práticas educativas que considerem as inúmeras identidades e saberes que formam a sociedade brasileira, considerando legados histórico e culturais dos povos tradicionais que necessitam ter reconhecidos e legitimados à sua história, os seus saberes e conhecimentos.

Considerações finais

Os povos tradicionais incluem os povos indígenas, ribeirinhos, homens do campo, quilombolas e os povos sem-terra, falar sobre seus saberes implica pensar as práticas educativas que acontecem fora da escola nos processos sociais de seleção e transmissão da cultura nas comunidades, por meio da memória, dos rituais celebrativos e das tradições relacionadas às práticas produtivas e ao trabalho.

Assim, despojar os povos de suas histórias, línguas, crenças e saberes, é aniquilar as suas identidades, o seu estatuto de ser, de ser asteca ou ser iorubá, é destituí-los de sua humanidade, esta é a faceta cruel da colonialidade do ser (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2010). Para os pesquisadores e teóricos decoloniais, essas relações de dominação, ainda estão vivas e de maneira dolorosa, racistas e desumanas.



Para Mignolo (2007), a colonialidade está mais viva do que nunca. E opera, na atualidade com novas configurações através de organismos como o FMI, Banco Mundial, OCDE, OTAM e outros que são organizados por países europeus e pelos Estados Unidos, fornecendo as diretrizes mundiais para a organização da economia, da saúde, da segurança e da educação, entre outros aspectos da vida em uma sociedade globalizada, mas uma globalização hierárquica e racista (Walsh, 2009; Grosfoguel, 2010).

É nesse sentido que o pensamento decolonial coloca outros temas para o debate e visa combater a memória única, eurocentrada, que marca a histórica formação dos territórios, no Brasil. Ampliar as discussões acerca do pensamento decolonial e da história dos povos tradicionais quilombolas significa combater a invisibilidade e o preconceito que se alimenta pela falta de conhecimento.

Por conta disso, é necessário que a educação atual possa desnaturalizar e (re) significar a nossa sociedade. Embora não depositamos só na educação a responsabilidade por (re) significar a sociedade, corroboramos com Paulo Freire ao evidenciar que a educação sozinha não muda a sociedade, sem ela tampouco a sociedade mudará. É indispensável que se faça atuante uma perspectiva decolonial/intercultural de educação para gerar estranhamento ao estudante e ao docente, deslocando-os da linearidade e da naturalidade do cotidiano.

O espaço escolar, nesse sentido, deve constituir-se como um local de trânsito e de diálogo entre as várias culturas, um espaço onde os estudantes convivam com outros paradigmas de existência, deslocando-os para a construção da alteridade. Já passamos da época em que a escola deveria considerar a heterogeneidade em seus processos de aprenderensinar, pois parafraseando os zapatistas, precisamos de “um mundo onde caibam muitos mundos⁴”.

Notas

¹Doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional – UnB; Mestre em Educação – UFES; Graduada em Pedagogia – FUNPAC. Professora de Educação Infantil e Ensino Superior, coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES.

²Pós-doutor em Cinema, Memória e História - Universidad de Buenos Aires; Doutor e Mestre em História Social - Universidade de São Paulo, Graduado em Ciências Sociais



(Sociologia) – UnB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Centro de Estudos Multidisciplinares – CEAM/UnB.

³A colonialidade do conhecimento [...] não só estabeleceu o eurocentrismo como uma perspectiva única de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, descartou completamente a produção intelectual indígena e afro como “conhecimento” e, conseqüentemente, sua capacidade intelectual (Walsh, 2007, p. 104).

⁴Dito popular zapatista.

Referencias

Arroyo, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Ballestrin, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política. N11. Brasília, Maio/Ago de 2013, PP. 89-117. 2013.

Bernardino-Costa, Joaze; Grosfoguel, Ramon. *Decolonialidade e perspectiva negra: Revista Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, janeiro/abril 2016.

Castles, Stephen. Estudar as transformações sociais. Sociologia, problemas e práticas, n. ° 40, 2002, pp. 123-148.

Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Org.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

Grosfóguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, janeiro/abril 2016.

Grosfoguel, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmordenidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

Maldonado-Torres, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: Castro-Gomez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (Org.). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-PensarSiglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais, Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).



Mignolo, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifiesto. In: Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

Moura, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: Brasil, Educação Quilombola. Salto para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007.

Walsh, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, n. 26, p. 102-113, 2007. Acceso em: julho/19.

Walsh, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: Candau, Vera (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.

Walsh, Catherine. La educación Intercultural em La Educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001.