

# PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PARA UMA AGENDA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

---

*Claudia Miranda<sup>1</sup>*  
*Fanny Milena Quiñones Riascos<sup>2</sup>*

## Resumo

Esse trabalho se baseia em um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e aprendizagens possíveis a partir das proposições que saem das configurações de resistência antirracista. Ganha centralidade as pedagogias decoloniais por fazerem parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhada aos estudos desenvolvidos no diálogo com os movimentos sociais na região conhecida como América latina. O intuito é discutirmos sobre as aprendizagens possíveis a partir do que nos é próprio. Apoiamo-nos em um amplo espectro de aportes que favoreceram o desentranhamento de um conjunto de saberes legitimados socialmente e que têm sustentado a crítica decolonial para propor outros modos de pertencimento. Sugerimos o enfrentamento de problemas relacionados com as diversas operações que facilitaram a configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre Europa e as demais regiões do mundo. Entendemos, com Catherine Walsh e Aníbal Quijano, que o *pensamento*

- 
- 1 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Trabalha a partir da crítica pós-colonial investigando as agendas dos movimentos sociais e suas propostas no Brasil e na Colômbia. O foco está no cruzamento de temas relacionados ao currículo e à diversidade cultural no âmbito da América Latina.
  - 2 Mestre pela Universidade Pedagógica Nacional/Colômbia, assessora de projetos, professora expedicionária e coordenadora da Rede de Professores dos Direitos Humanos Étnicos da Universidade Pedagógica Nacional.

*decolonial* assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa.

**Palavras-chave:** Pedagogias decolônias.  
Interculturalidade. Currículo.

## PEDAGOGIES DECOLONIAL AND INTERCULTURALITY: CHALLENGES FOR EDUCATION AGENDA ANTI-RACIST

---

### Abstract

This work is based on a theoretical basic where the “Decoloniality” is the key to the consolidation of other views on our self-formation, and possible learning from the proposals coming out of the anti-racist resistance settings. The decolonial pedagogies are at center of the discussion enter for being part of an emerging educational vision and that will be better understood when aligned to the studies developed in dialogue with the social movements. The aim is start the discussion about the possible learning ways from ourselves. We rely on a wide range of contributions that favored the withdrawal of a set of socially legitimated knowledge and that has supported the colonialist criticism to propose other ways of belonging. We suggest dealing with problems related to the various operations that facilitated setting up a new universe of interpersonal relations of domination between Europe and other regions of the world. We understand, with Catherine Walsh and Aníbal Quijano, that the colonialist thought takes on the challenge of building shortcuts that inspire rebellion and disobedience for suggesting border options when it comes to ensuring the plurality as well as ensuring other discussion spaces.

**Keywords:** Decolonial pedagogies.  
Interculturality. Resume.

# PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PARA UMA AGENDA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

## INTRODUÇÃO

Ao examinarmos o texto da Escola Sarã<sup>3</sup> (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004), destacamos algumas insuficiências quanto ao modo de representar, em uma proposta curricular, diferentes grupos sociais de Cuiabá (capital do Mato Grosso) – mesmo em um período sócio-histórico marcado pelos debates sobre diversidade e pluralidade cultural, na Educação. Na proposta elaborada como pontapé inicial para a implementação de uma política pública, vimos como seus idealizadores perdem a oportunidade de se apropriar de resultados da produção diretamente relacionada aos componentes étnico-raciais do Centro-Oeste do Brasil. As conclusões do trabalho nos levaram a reconhecer a importância de novas pesquisas sobre a seleção realizada, a partir da(s) cultura(s) para compor diretrizes curriculares. Desde então, outros atravessamentos foram se constituindo e a perspectiva da decolonialidade<sup>4</sup> direcionou o interesse para examinar tais processos, dessa vez, pensando com estudiosos (as) de países vizinhos e que têm apresentado conclusões relevantes sobre outras pedagogias e outros currículos.

3 A Escola Sarã é a política educacional/curricular implementada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cuiabá (Mato Grosso), no início da década de 2000.

4 Em nossos estudos, optamos pela adoção do quadro teórico desenvolvido no âmbito dos estudos pós-coloniais. Nessa etapa, trabalhamos a partir da perspectiva latino-americana, sobretudo com as teses de Aníbal Quijano (2003) sobre decolonialidade, no sentido de contestar as vias da dominação europeia.

Ao mesmo tempo, podemos localizar um amplo espectro de aportes para a análise de propostas com ênfase na manutenção de um conjunto de saberes socialmente transformado em referência e que tem suscitado críticas ao instituído. No Brasil, trabalhos desenvolvidos por autores que investem em estudos sobre fontes das pedagogias latino-americanas (STRECK, 2010), que enfatizam interseções possíveis via a educação popular (ESTEBAN & STRECK, 2013; CARRILLO, 2010; 2007) se constituem como achados para apreendermos traços sobre “outras educações”. Para essa empreitada, realizamos algumas releituras sobre as identidades construídas no projeto europeu de dominação, na América Latina. Salta aos olhos o volume de proposições nascido em processos alternativos e comunitários e que deslocam a fixação colonial dos “Outros” da aventura de dominação europeia que, por sua vez, interferiu na história dos povos originários e deslocou povos africanos via a sua escravização. Uma das pistas que seguimos visando acompanhar processo de autoformação e de colaboração mútua, entre investigadoras (es) do currículo e das pedagogias que chamamos “emergentes”, é de que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2003, p. 202). A pergunta que orienta, inicialmente, tais percepções é sobre as consequências desse fenômeno para a transmissão/transposição cultural realizadas nas escolas, onde, grande parte das populações negras está institucionalizada. Quais currículos movimentamos e quais significados emergem como fundamentais nesse modo de incluir esses estratos, se consideramos as experiências e iniciativas alimentadas para além das instituições do Estado? Quais interseções podem ser concebidas?

Nesse sentido, ganhou força a defesa de Aníbal Quijano na qual

a ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência à

diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2003, p. 202).

O autor sugere que problematizemos a formação de relações sociais marcantes, já que essas refletem as inspirações coloniais acima citadas e por garantir consequências que atravessam os séculos com suas marcas devastadoras. Justamente aqui em nossa região, se produziu identidades sociais historicamente novas tais como “índios”, “negros” e “mestiços”, e ao mesmo tempo, outras foram redefinidas. Como destaque nas proposições do autor, esse argumento nos faz rever as escolhas teóricas feitas até aqui objetivando entender América Latina, em termos das especificidades das relações raciais e em termos da divisão que essas provocam. Revela, também, um quadro alarmante se imaginamos que são essas as bases indispensáveis para examinarmos fatores que alavancaram a condenação dos (as) explorados (as) nos seus próprios territórios, conforme a tese de Frantz Fanon em “Os Condenados da Terra” (2001). De certo, Quijano (2003) está em diálogo com a visão fanoniana sobre as doenças coloniais e sobre a multidimensionalidade do racismo. Isso pode indicar brechas para outras análises sobre a invenção da Europa, sobre a invenção da América Latina como “uma região”, e sobre a ideia de raça como um dispositivo para se legitimar as relações de dominação em um desenho imposto pelos países envolvidos nos processos coloniais.

Como expõe o autor, foram garantidos: 1) o crescimento do seu modelo de colonialismo para o resto do mundo; 2) a elaboração da perspectiva eurocêntrica de conhecimento; 3) a elaboração teórica da ideia de raça (pensada como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus). E sob essa orientação, foi importante considerarmos alguns fenômenos como sendo parte da invenção da diferença (colonial). De um lado, o que se vê são grupos estabelecidos

e que herdaram os lugares de prestígio social e as vantagens desses processos – os chamados euro descendentes –, mas também, aqueles que se forjaram como tal. Do outro lado, os fixados socialmente como *outsiders* e, conseqüentemente, impedidos de participar em iguais condições dessas esferas dominadas pelo primeiro grupo. Tal desdobramento serve para entendermos os efeitos das invenções macros (Europa como centro, América Latina como periferia) e micros (euro descendentes como estabelecidos e os racializados como desautorizados).

Para entendermos a “colonialidade do poder” como um constructo teórico, é estratégico que consideremos o delineamento causado por esses inúmeros recursos adotados no emprego de ações violentas de ingleses, franceses, espanhóis, portugueses, entre outros. A “colonialidade do controle do trabalho”, por exemplo, determinou a distribuição geográfica social do capitalismo mundial e reposicionou a chamada “Europa” como centro do mundo capitalista. Quijano (Ibidem) considera esse capitalismo como sendo colonial/moderno e eurocentrado, ratificando a necessidade de apoiarmos essas reflexões no conceito de “moderno sistema-mundo”. Localiza um novo padrão de poder mundial, o qual inclui o controle de todas as formas de controle. Da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento. Os aspectos que ressaltamos, anteriormente, nos levam diretamente ao centro do dilema, definido como sendo a falta de “justiça epistêmica”, afetando sobremaneira, a transposição cultural. No contra fluxo dessas tradições e, para forjar outras ambiências de aprendizagens, faz-se necessário enfrentar os problemas relacionados às diversas operações que garantiram a configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre “Europa” e as “demais regiões do mundo” (QUIJANO, 2003, p. 209).

Observamos, nos últimos dez anos, as urgências que nos colocam lado a lado das experiências educacionais da Colômbia, Equador, Uruguai, Argentina e Venezuela quando nossas inclinações estão para o entendimento de perspectivas

interculturais que apoiem a transposição do conhecimento escolarizado. O ideal reducionista de escolarização é traço indispensável para quem deseja entender a história da organização dos respectivos órgãos que administram a educação formal. Como consequência, esses refletem um modelo de institucionalização, estando aí, em grande medida, nossos piores desafios. Com isso, a força seletiva, a ideia de transmissão de conteúdos e a manutenção da cultura escolar são alguns exemplos de obstáculos reais para uma experiência de ampliação de paradigmas. Em países como Equador e Colômbia vimos que os avanços alcançados são de responsabilidade de coletivos transgressores e desobedientes que desafiam os limites de instâncias reguladoras.

Sob essa orientação, entendemos, com Catherine Walsh (2013; 2014), que o pensamento decolonial assume o desafio de construir atalhos que inspiram a rebeldia e a desobediência por sugerir opções fronteiriças quando se trata de garantir a pluralidade, bem como outros lugares de conversa. Isso ameaça as supremacias ideológicas e desestabiliza as tradições, principalmente quando se persegue sentidos mais elásticos para o “pedagógico”.

Conforme Miranda (2014, p. 1072), “processos decoloniais podem ser oportunidades de estabelecermos diálogos mais *inter*, menos hierárquicos nos projetos educativos, nas formas de pensarmos as políticas públicas e no modo de representarmos os *outsiders* negros”. As desvantagens socioeducativas afetam sobremaneira os afrodescendentes<sup>5</sup> da Diáspora Africana e, propor uma aposta intercultural, com foco nessa realidade, demandará um esforço de questionamento da *gênesis* da diferença colonial.

5 Apesar de adotarmos o termo “afrodescendentes”, pesquisas sobre desigualdades raciais têm ensinado que, dentre esses, os pretos e pardos (negros) são severamente os mais afetados pelo racismo. Para mais compreensão acerca deste tema, recomendamos a leitura da obra de Oracy Nogueira (1998) sobre preconceito de marca.

Ao pensarmos com autoras (es) latino-americanos, com coletivos organizados oriundos dos Quilombos e *Palenques*<sup>6</sup>, e participarmos de trabalhos em parceria com movimentos antirracistas, podemos provocar interseções para sugerir ambiências de aprendizagens outras para as populações racializadas. Essa visão relaciona-se com a ideia de que “estamos envolvidos com processos que derivam da particularidade da dimensão do ser que é acional, subjetiva e situada [...] e que encontra sua base nas experiências entrelaçadas e vividas da escravidão e do colonialismo” (WALSH, 2014, p. 36). Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado. Optamos por uma definição de interculturalidade na interseção com os saberes múltiplos do legado afrodescendente nos territórios ancestrais que nos unem como herdeiros e conseqüentemente, como Diáspora Africana. Assim, pensar interculturalmente, significará incluir nas arenas de proposição e de execução dos currículos, aquilo que é próprio das vivências dos(as) negros(as), a começar pela ideia do que é, efetivamente, aprender em seu próprio território e não apenas nas instituições escolares. Em outros termos, provocar a mudança de *status* dos saberes do cotidiano, dos saberes que carregamos das nossas ancestralidades.

Nesse sentido, estamos lado a lado com as abordagens sugeridas por Walsh (2013; 2014) sobre pedagogias decoloniais. Como vítimas da racialização, todos os segmentos “não europeus” são também “não humanos” e facilmente posicionados como grupos de segunda classe, inferiorizados.

6 Os *Palenques* são comunidades organizadas na Colômbia desde o século XVII, que resistiram lutando pela libertação dos africanos e de seus descendentes escravizados. Sua forma de sobreviver incluiu a solidariedade e a dinâmica organizacional que adotaram priorizou a preservação das ancestralidades com a *performance* de líderes religiosos e políticos orientados a defender os afrodescendentes contrários à sua condição de escravos.

Discutir sobre esse fenômeno demandará a ampliação do quadro interpretativo sobre as relações de inspiração colonial<sup>7</sup>, com o foco nos projetos e na dinâmica levados a cabo pelos movimentos antirracistas com vistas a tornar mais audíveis as vozes de grupos e de sujeitos fixados à margem das estruturas que forjam os sujeitos da Educação.

Em uma espécie de tear africano, reconduzimo-nos pela identidade coletiva e por vias inóspitas, mas objetivando apoiar processos de desmantelamento do ideário da mestiçagem e do discurso de democracia racial, conforme ocorre no Brasil, na Colômbia, Equador, Argentina, México, Venezuela, entre outros. Nossa interlocução aqui privilegia um repertório definido por autores(as) engajados(as) na luta por justiça e pelos direitos das populações fixadas nos processos coloniais. Vimos que assumir uma dinâmica que se volta para esses significados, pode cooperar com projetos de autoformação como vem ocorrendo com a *Red Ananse*<sup>8</sup> (Bogotá)e, com a Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras<sup>9</sup> (Rio de Janeiro).

A parceria estabelecida entre os dois coletivos acima, nos leva a indagar as nossas próprias práticas e tem, no centro de nossas preocupações, as aprendizagens comunitárias e *palenqueras*. Essa adesão incluiu viagens físicas e mentais nas quais a experiência afro-brasileira é problematizada,

7 Para Miranda (2006), podemos identificar sujeitos coloniais no mundo contemporâneo a partir das condições de sua inserção. Como exemplo, destaca a situação de homens e mulheres negros(as) e suas experiências cotidianas. Antes de tudo, essas mulheres são fixadas socialmente como serviçais, prostitutas ou mulatas do Carnaval. Os homens, fixados como alvo, fora da lei, primeiros suspeitos e violentos. Nesse argumento, as microrrealidades estão em uma dinâmica constante. A diferença é construída para manter um ordenamento de inspiração colonial.

8 O artigo de Miranda (2014), “Afro-colombianidade e outras narrativas: a educação própria como agenda emergente”, apresenta resultados da pesquisa da autora sobre o movimento social afro-colombiano, sua agenda política e as interfaces com a luta antirracista no Brasil e a conformação de redes de etnoeducadores/as.

9 A Rede carioca (formada em 2015) é um projeto de extensão (UNIRIO) e agrega um número importante de educadoras negras que atuam na educação básica, a partir de uma agenda antirracista.

tendo como base a perspectiva de análise comparada. Nesses interstícios, encontram-se argumentos que enfatizam os direitos territoriais, o ementário de uma educação própria, os processos que visam uma contranarrativa e ainda a insurgência de provocações que reivindicam outras rotas. Assim como o Brasil, a Colômbia apresenta uma legislação específica<sup>10</sup> para as comunidades negras como se vê no “Artículo Transitório 55” e na “Lei 70” (1993). Com essa dinâmica em ambos os contextos, pensar interculturalmente sugere releituras sobre as desvantagens como, por exemplo, as formas de aprisionamento cultural dos povos inferiorizados pela diferença colonial. Ainda sobre ambos os países, e em termos das políticas educacionais, foi possível entender que o racismo e o etnocentrismo permaneceram afetando, negativamente, os órgãos que administram os respectivos sistemas educacionais. Os levantamentos feitos nesse percurso permitiram que traduzíssemos o que pode ser “existir e re-existir”, frente aos efeitos violentos do colonialismo e, conseqüentemente, do racismo.

A envergadura política e a perspectiva dialógica experimentadas na colaboração entre pesquisadoras(es) e entre coletivos organizados, são condições indispensáveis para a garantia de outros lugares de aprendizagem sobre a luta antirracista. Quando discutimos as vias da interculturalidade a partir da conformação de redes de trabalho – nesse caso, pensando o exemplo da Colômbia e do Brasil –, é indispensável que mudemos o *status* da vida cotidiana das comunidades negras e de suas visões sobre o que lhe é próprio. Inegavelmente, foi pela força das reivindicações dos(as) insurgentes, aqueles(as) mais prejudicados(as) na colonização

10 O movimento afro-colombiano foi responsável por uma mobilização nacional em torno dos seus direitos. Alcançou as primeiras fundamentações legais e institucionais ao participar efetivamente – com os seus representantes – das diferentes etapas de formulação e elaboração de documentos legais. Destaca-se a “Lei 70” no ano de 1993, que regulamentou o Decreto nº 1.122, de 1998, que estabeleceu elementos legais os quais reivindicavam direitos étnico-territoriais, dentre outras demandas.

européia, que formulamos um conjunto de leis, sobretudo nos dois países, com vistas a diminuir os prejuízos herdados.

Ao considerarmos esse problema, da necessidade de justiça na formulação de políticas curriculares, concordamos com o argumento sobre o lugar de importância das estruturas do racismo à brasileira, tendo como suporte as pesquisas sobre as especificidades de suas diferentes faces:

Suspeitamos que elas possam estar ligadas à história de colonização que caracteriza a própria história do lugar [...]. Isso nos faz indicar a necessidade de se desenvolverem estudos que extrapolem a identificação da existência de etnocentrismos, racismos e regularizações (OLIVEIRA; MIRANDA, 2004, p. 80).

É imperativo retomarmos à trajetória política dos movimentos negros, indo além do Brasil, para localizarmos a crítica aos efeitos da diferença colonial. No argumento de Antônio Sergio Alfredo Guimarães (2003), as identidades negras, nas Américas, especificamente nas ex-colônias espanholas (e portuguesa), cresceram entrelaçadas às ideias de “mestiçagem”:

Na América Latina, tinha-se uma sociedade pós-colonial, dominada por uma minoria branca, bastante referida à Europa, e uma vasta população de mestiços, negros e indígenas, vivendo às margens dessa modernidade. [...] tais nações viviam em permanente crise de autoestima. De um modo geral, o projeto que vingou nesses países [...] foi de recriação da nação incorporando como populares, as subculturas étnicas e raciais (GUIMARÃES, 2003, p. 51).

Com isso, um conjunto de expressões próprias daquelas sociedades locais passou a ser rebaixado e incluído como “popular”, desautorizado como cultura. O domínio político e a exploração econômica mantiveram, oficialmente, uma

doutrina assimilacionista (GUIMARÃES, 2003). Nessas circunstâncias, não apenas o território foi perdido, mas acima de tudo, as referências de humanidade. O fenômeno produziu uma extensa gama de possibilidades de manutenção do princípio da servidão com base na diferença colonial que inferioriza e rearranja os grupos hierarquicamente como se fossem castas. Nas representações construídas ao longo de séculos de dominação europeia, a brancura da pele tornou-se uma vantagem e, em termos de acúmulo material, tem garantido vantagens quase absolutas para os representados como euro descendentes. Essas heranças são aqui mencionadas como exemplo de normalidade, ao mesmo tempo em que preserva comportamentos que bestializam os segmentos ditos “estabelecidos”, por acreditarem na sua superioridade.

Ao considerarmos a questão educacional com o foco tanto no currículo quanto nas práticas discursivas adotadas no exercício da profissão docente, nenhum país com histórico de desmantelamento absoluto – incluindo o genocídio e a violência extrema –, poderá negar as consequências profundas desses arranjos e das suas mutações. A criação exitosa de coletivos como a Frente Negra Brasileira<sup>11</sup> (1931-1937), quando da sua expansão nacional, mostrou o quanto é preciso que enfrentemos desafios para dar visibilidade aos fenômenos aqui em destaque. A partir do ideário de manutenção da diferença colonial, ocorreram avanços, forjados por homens e mulheres preocupados com a garantia de suas heranças de vantagens. Coletivos dos movimentos negros e de organizações parceiras, em diferentes lugares do mundo, emergiram em prol da emancipação dos estratos em desvantagem. Ao examinarmos

11 Conforme os estudos de Petrônio Domingues (2007), a Frente Negra Brasileira teve papel crucial como a entidade negra mais importante na primeira metade do século XX com um tipo de filiação nacional mantendo o mesmo nome (FNB). Arregimentou milhares de associados e converteu o Movimento Negro Brasileiro em um movimento de massa, chegando a ter 20 mil associados.

a tramitação<sup>12</sup> de propostas criadas para regulamentar as diretrizes para ações pautadas na diversidade étnico-racial, passou a ser inevitável considerar a agência política desses(as) coletivos nos enfrentamentos junto ao poder público.

Estamos mencionando, aqui, uma agenda das organizações do Movimento Negro e o papel desempenhado na conformação de parcerias que funcionaram, estrategicamente, na defesa do direito à educação. Por tudo isso, as teses recuperadas nesse estudo apresentam contornos de uma perspectiva negra de descolonização e de denúncia do ranço colonial. No caso do Brasil, faz mais sentido observar as especificidades da luta ancorada no ideário da Negritude perpassando, de modo avassalador, os diferentes coletivos formados, em âmbito nacional, e que têm proposto uma agenda comum em busca de acesso e mobilidade social para os (as) negros (as).

Em diálogo com Frantz Fanon e Paulo Freire, Walsh nos estimula a reconhecer “las apuestas accionales arraigadas a la vida misma” (2013, p. 25). Convidando-nos para um passeio epistêmico pautado no “enlace de lo pedagógico y de lo decolonial” por “acreditar en las posturas praxísticas”, suas indagações giram em torno das implicações de pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente. Em outros termos, isso significa questionarmos as assimetrias vigentes, a colonialidade do poder e do saber: reconhecer e fortalecer o que é próprio; assumir um pensamento próprio, de lá pra cá, experimentar inversões; questionar as identidades e a diferença colonial. A insurgência possibilita a descolonização de si, o que implica novas condições sociais de poder, de saber e de ser.

12 Sobre esse tema, sugerimos consultar o livro **Desenvolvimento de lideranças: reflexões e desafios**, de Sílvia Humberto dos Passos Cunha (2012), bem como a tese “Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução das leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004)”, de Elielma Ayres Machado (2004).

Consolidar a perspectiva intercultural de educação, para os diferentes segmentos que conformam a sociedade, exigirá uma *práxis* colaborativa para uma educação concebida também no chão batido de terra e nas associações organizadas para o fortalecimento identitário<sup>13</sup> dos racializados, em sentido mais amplo. Sob uma dinâmica própria de coletivos organizados em diferentes partes da América Latina, vimos exemplos de práticas insurgentes que interrompem o silêncio. Dentre as organizações de professores e de educadores populares, existentes na Colômbia, se destacam as *Red de Maestros y Maestras Tramos Hilos de Ananse*<sup>14</sup>, *Red de Cualificación de Educadores em ejercicio*, *Red Valle*, *Red de docentes de Antioquia*, *Red Orinoquia*, *Red Guajira*, *RedChocó*, *Red Quindío* e *Red Bogotá*. Ao examinarmos suas escolhas retóricas, seus modos de funcionamento, foi possível supor que há, em comum, uma base conceitual ancorada no constructo da interculturalidade – um ideário caro se consideramos as inúmeras proposições existentes que co-existem e que influenciam investigadoras/es de distintos segmentos, como se vê na iniciativa que se converteu na Expedição Pedagógica Nacional (Colômbia). Por outra parte, é imperativo garantir outro *status* para as experiências de coletivos como aquelas vivenciadas pela *Asociación Casa Cultural El Chontaduro* já que é revelador o pressuposto educacional popular.

Na história dessas instituições, fica evidente a promoção de ambiências pensadas para incentivar outras iniciativas que

13 Destaca-se o argumento de Petrônio Domingues (2007) quando aponta aspectos políticos específicos de mobilização racial para entender as formas identitárias de identificação que foram adotadas ao longo da história de resistência negra no Brasil. O autor inclui aí a visão de organização que nasce, por exemplo, das irmandades negras, dos terreiros de candomblé, da capoeira e das escolas de samba.

14 Conforme descreveu Luiz Guillermo Meza Alvarez (2014) a *Red de Ananse* é um coletivo de docentes organizados na forma de ‘rede pedagógica e política’ – além de ‘pesquisadores’ – que procura construir conhecimentos e metodologias, assim como outras lógicas de pensamento por meio do resgate, valorização e visibilização das populações negras/afro-colombianas naqueles espaços em que foram historicamente excluídos, como a escola e a academia.

podem servir de escopo para projetos de (des)integração – (re) integração de si, levando-se em conta as vivências comunitárias reinventadas no cotidiano. No âmbito das disputas ideológicas relacionadas às aprendizagens significativas, seus ideários político-filosóficos passam a sugerir a interrupção de fronteiras rejeitando os muros das instituições formais de educação para apostar em projeções mais comunitárias e mais compartilhadas. Ao iniciarmos um levantamento da história de resistência nos países da América Latina, não podemos deixar de reconhecer esse volume de iniciativas, experiências e apostas que serviram/servem para expor e pressionar o Estado e convocar manifestações por parte das populações locais. Na recente abertura que ocorreu em países tais como o Brasil e a Colômbia, entre os anos de 1980, chegando na segunda década do século XXI, no que se refere ao conjunto de legislação para as comunidades negras, o foco esteve em reconhecer uma variedade de estratégias de esmagamento das suas culturas e formas de pertencimento.

Nos estudos que privilegiamos sobre pensamento decolonial na América Latina, alguns desprendimentos conceituais podem ser reveladores e, se assim pudermos considerar, assumir tal constructo para localizar as fontes de outras educações – como sugerem alguns autores já mencionados – , demandará desobediência política e epistêmica. No interior das instituições e coletivos criados para combater o racismo, uma das estratégias adotadas foi a internacionalização das pautas, recurso esse que passou a caracterizar a dinâmica organizacional de alguns processos insurgentes. Sobre esse mesmo traço, caberia entender o que Guimarães (2003) chamou de “modernidade negra”. Seria um processo de inclusão cultural e simbólica na sociedade ocidental. Com esse argumento, o autor defende ser necessário caracterizar a singularidade da modernidade na América Latina:

Sob a palavra *negra* se escondem *personas* muito diversas: o escravo e o liberto das plantações; o africano, o crioulo, o mestiço e o mulato

das sociedades coloniais americanas; o norte-americano, o latino-americano, o africano e o europeu do mundo ocidental pós-guerra (GUIMARÃES, 2003, p. 42, grifos do autor).

Pensando com Guimarães, o processo modernizador seria marcado por contatos, trocas e conflitos intensos, ou seja, um estado de coisas que reflete as contingências de um desenho que pode ser avaliado como um fato social total. Podemos supor que as alianças estabelecidas foram no sentido de consolidar uma agenda de resistência. O exame dos obstáculos que legitimaram o *ethos* da servidão é tarefa certa para quem deseja compreender os efeitos da diferença como uma invenção colonial. Fará mais sentido se pudermos encontrar alguns atalhos que nos conduzam ao que foi proposto pelos coletivos dos movimentos negros em termos das aprendizagens próprias (MIRANDA, 2014). Será preciso indagar sobre quais forças históricas e também contemporâneas sustentam as referências particulares de educação e quais estratégias seriam apropriadas para subvertê-las.

### **Mapas interculturais e pedagógicos dos coletivos negros**

O que o pensamento decolonial apresenta pode ser entendido como uma chance de incorporarmos uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados. Queremos situá-lo como parte de um projeto que tem desconstruído, criticamente, a configuração que impera em termos das situações nas quais somos fixados. Nesse caso, a estratégia de interrogar as bases consolidadas pelo Estado (e as circunstâncias específicas que definiram os sistemas com os quais opera) ganha força. O avanço dos estudos sobre as desigualdades raciais faz parte dos resultados das idas e vindas dos(as) agentes que priorizaram reivindicar essas mudanças.

No Brasil, localizamos exemplos da intervenção, que resultou no documentário “Ori” (1989) de Beatriz Nascimento (1942-1995). A obra está focada na vivência cotidiana dos

coletivos negros, de suas agremiações e modos de interromper o sofrimento garantido pelo racismo estrutural. Revela etapas decisivas dessa dinâmica, além das interfaces com outros movimentos em marcha, como é o caso do pan-africanismo. Materiais produzidos sobre a memória das lutas antirracistas e os estudos que problematizam aspectos antes deixados de lado, devem ser realocados ganhando novos contornos para reinventarmos os discursos educacionais incluindo as narrativas de resistência intragrupal no período mais agudo do escravismo na América Latina. Aparecem, então, como escopo para novas fontes documentais e, conforme entende Sílvio Humberto dos Passos Cunha (2004), se consolidam nas entrelinhas das fontes oficiais. Para esse autor,

[...] faz-se necessário um recorte metodológico que visualize essas histórias de vida de forma sistêmica com a institucionalidade, identificando as formas de regulação da sociedade (o racismo entre elas) e como os antigos sujeitos da escravidão e seus descendentes moveram-se, movem-se e provocaram os movimentos desse arcabouço institucional (CUNHA, 2004, p. 175).

No empenho por uma espécie de virada epistemológica, esses trabalhos – defendidos com base no levantamento de evidências pouco exploradas – também perpassam o problema educacional. Questionam, diretamente, o discurso sobre o que é o campo científico. Respondem, também, ao objetivo de diminuir as desigualdades e injustiças cognitivas. Voltar-se para essas lacunas inclui a realização de uma crítica contundente sobre os modos de orientar a seleção de saberes a serem ensinados nas diferentes esferas de formação.

Ao mapearmos essas produções, aparece, em relevo, a crítica às concepções cristalizadas como as mais válidas que balizaram estudos diversos no campo das Ciências Sociais. O esforço de Oracy Nogueira (1998) merece ênfase nessa produção, tendo em conta suas observações acerca do

*preconceito de marca*. Em sua reflexão, o preconceito racial é parte integrante do sistema ideológico do grupo branco e contribui para a manutenção do *status quo*, nas relações entre os elementos brancos e os que foram representados como “de cor”. Isso se manifestaria da seguinte forma:

Sobre o conceito e a utilidade dos primeiros em relação aos últimos; e sobre a autoconcepção e o nível de aspiração destes últimos. Já nos primeiros anos de vida, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a valorizar a cor clara e os demais traços ‘caucasóides’ e a menosprezar a cor escura e os demais traços ‘negróides’ (NOGUEIRA, 1998, p. 197).

Os resultados alcançados a partir desse entendimento servem como pistas para problematizarmos modos de identificação com base em uma ideologia à brasileira de subalternização dos segmentos fenotipicamente distantes do “tipo ideal de europeu”. São conformações que se originam de um arranjo pensado para fixar o *outro* colonial como tal, como sendo o *diferente* das origens europeias. E se assim for, os privilégios dos participantes do *establishment* permanecem firmes.

Para Guimarães (2003), o processo de formação étnico-racial dos anos 1970 esteve voltado para o exterior (reforço das raízes africanas). Hoje, entende-se que esse movimento de identificação se constituiu nos embates cotidianos e segue em ascensão por privilegiar a garantia do direito à educação formal – o que reflete o posicionamento de organizações comprometidas com denúncias, se consideramos o relato, por exemplo, de Henrique Cunha Junior<sup>15</sup> (apud MIRANDA, 2006). Ao mencionar seu encontro com Petronilha Beatriz

15 Professor titular da Universidade Federal do Ceará, Henrique Cunha Junior se destaca pela sua contribuição como um dos idealizadores da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (2003) e como primeiro presidente do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros.

Gonçalves e Silva<sup>16</sup> e Ana Célia da Silva<sup>17</sup> nos anos de 1980, Júnior destaca que coube ao Movimento Negro encontrar seus caminhos, no sentido de aprofundar a crítica feita sobre a qualidade da educação pública:

O movimento negro dos anos de 1970 fez uma crítica à educação brasileira e quando nós terminamos essa crítica nós notamos que ela tinha que ser aprofundada. O grupo criou o movimento negro dos anos 70; criou várias experiências interessantes de ensino. Uma delas da qual eu participei, por exemplo, foi a *Escola do Camisa* – Camisa Verde e Branca, é uma escola de samba em São Paulo – a gente estudava os cursos à noite e tudo mais – deu para perceber que a gente tinha deficiência, compreensão do que era a educação brasileira aprofundada (CUNHA JUNIOR apud MIRANDA, 2006, p. 177).

A nosso ver, essa postura tem como referência o legado das instituições que se constituíram como ambiências de promoção de uma crítica, sobretudo acerca das concepções alimentadas pelas Ciências Sociais que, por sua vez, contribuiu para a produção de uma única vertente legitimada como conhecimento científico. Sendo assim, é possível considerar outras propostas educacionais experimentadas nas fronteiras e nas lutas por justiça curricular. Faz sentido insistirmos com a ideia de que os discursos sobre a produção destas desigualdades vêm sendo construídos por diferentes interseções e que os argumentos advindos das bases dos coletivos do Movimento Negro, como observarmos na análise de Cunha Junior (2003),

16 Para os objetivos desse trabalho, é importante ressaltar que se trata da Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos que em 2011 foi admitida, pela Presidente da República, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição para a educação no Brasil.

17 Pesquisadora da Universidade do estado da Bahia, Ana Célia da Silva se destacou com o trabalho sobre o estereótipo do negro nos livros didáticos. Foi Membro Titular do Conselho Estadual de Cultura (2007) e referendada pela Assembleia Legislativa para compor a Câmara de Política Sociocultural.

se constituem como um contradiscurso que orientou os principais fóruns organizados ao longo da sua história.

Esses achados dão conta de alguns importantes traços invisibilizados pela história oficial e que foram ratificados por gramáticas sociais racistas: as tensões nos congressos que problematizam essas desvantagens, bem como a luta pela garantia de direitos fundamentais, aumentam na medida em que o país é confrontado com as insistentes pautas em prol de ações afirmativas e de maior mobilidade socioeducativa para as insurgentes. Assim, o que vimos acontecer, ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, são embates históricos sobre o racismo à brasileira e as novas urgências sociopolíticas que incomodaram mais diretamente aqueles que não tiveram suas identidades racializadas. Até aqui chamamos a atenção para as estratégias de fortalecimento de uma dinâmica interventiva que pode ser mapeada a partir da legislação específica implementada para garantir esses direitos, como é o caso da implementação do sistema de cotas nas universidades – parte de um conjunto de medidas antirracistas.

A nosso ver, no Brasil e em outros países da região da América Latina, se anunciam posturas decoloniais quando se propõe uma perspectiva nascida da experiência da Diáspora Africana. Consequentemente, a orientação monolítica de políticas educacionais é mais um ponto a ser considerado. Desde uma abordagem decolonial de educação, interessa investigar outras fronteiras epistêmicas que nos coloquem para além dos muros das instituições do Estado. Espaços ditos “não formais” mudam de *status* quando aceitamos a relevância dessas ambiências de formação e de autoformação. Sob esse ideário, adota-se eixos mais flexíveis para mediações interculturais, que se alinham ao pressuposto das pedagogias alternativas, emergentes, decoloniais, conforme nossa interpretação do quadro analítico defendido por Catherine Walsh (2013; 2014).

Para conhecermos mais dessas águas, por onde se esconde o *ethos* da servidão, faz-se necessário um exame dos modos de ordenamento sociorracial já tão bem frisados nas

pesquisas sobre educação e relações raciais. Nas investigações de Andreilino Campos (2010), emergem importantes considerações sobre os ranços de uma supremacia ancorada no extermínio de coletivos que ocuparam morros e favelas, no Brasil. Sem dúvida, é também no exame das localizações geográficas, que encontraremos as pegadas para desenvolvermos estudos acerca do fenômeno da diferença colonial. Campos (*Ibidem*) reconhece um tipo de aposta na criminalização dos ocupantes desses aglomerados que moveu (e ainda move) um repertório de desumanização, indo além do período no qual se instalou o regime escravocrata.

Ao tomar um exemplo da experiência brasileira e da chamada “regulamentação do solo”, a ênfase recai na seguinte questão:

A Lei de Terras, editada em 1850, que impedia a propriedade de qualquer parcela de solo por negro escravo, continuou a valer em muitos lugares do país, inclusive na província do Rio de Janeiro [...] Ainda sobre a expansão urbana no município do Rio de Janeiro: se os limites das freguesias (urbanas e rurais) era expandido de acordo com a modernização dos transportes, sobretudo, a partir de 1872 [...] é provável que muitas áreas cortadas pelos trilhos e em torno deles, ficassem vazias, espaços que poderiam ter sido ocupados também, por quilombolas. Nesse caso, mais uma vez estamos nos referindo às áreas de quilombagem que, provavelmente foram transmutadas em favelas como Dona Marta, Babilônia, Pavão-pavãozinho, Vidigal, Formiga, Chácara do Céu, Coroadó (CAMPOS, 2010, p. 70).

Como consequência, dados recentes apontam para a situação de uma população que engrossa as estatísticas de mortalidade por causa da violência e pela mão do próprio Estado. Esses fenômenos apresentam capacidade de mutação que garante o esmagamento das expressões culturais, mas,

antes de tudo, do direito de ir e vir, do direito à vida. Esses agravantes afetam diretamente os segmentos racializados e colocados à margem. Por esses aspectos, é importante olhar atentamente para os modos pelos quais se naturaliza essas situações ao longo dos séculos e tentar localizar os efeitos do autorreferenciamento<sup>18</sup>, um tipo de negação da alteridade, que pode trazer outros elementos para nossa crítica. Fará diferença se retomarmos à pergunta sobre quem ganha e quem perde com a desobediência política e epistêmica.

O ideário de uma supremacia ideológica, incluindo o acúmulo de propriedades e práticas que levaram a uma condição patrimonial de acúmulo de poder de seletos grupos, tem como base um desejo de se manter como casta e, no caso do Brasil, a diferença é dada pela brancura da pele ou coisa que o valha. Esse pode ser um dos motes para amplos desdobramentos, de reflexões sobre os riscos sofridos a partir da racialização adotada e mantida. O *eu* colonial permanece sob a proteção do Estado e o *outro* colonial é alvo<sup>19</sup> do Estado. Certas características de origem geográfica, como a ocupação de zonas periféricas (reconhecidas como favelas, dentre outras marcas sociais e/ou corporais), são, comumente, interpretadas como um conjunto de elementos que levantam suspeitas sobre a ligação desses grupos com atividades criminosas.

No cômputo geral, algumas soluções têm marcadas as formas de escapar de tais processos de degenerescência. Outras estratégias são adotadas como escapatória. Um dos mais sérios entre os obstáculos da afirmação da identidade negra

18 O tema do “autorreferenciamento” faz parte das questões que emergiram em nossos estudos sobre a identidade branca nos estudos das relações raciais. Sobre isso, consultar o artigo “Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais” (MIRANDA; PASSOS, 2011).

19 Aqui, a referência é a ausência de políticas públicas de inclusão da juventude negra que ocupa as comunidades de morros e de favelas. Sem proteção do Estado, aparecem nas listas de “grupos suspeitos”, estão em maior número nas prisões de todo o país e, conseqüentemente, lideram as listas dos que morrem de causa violenta envolvendo armas de fogo em ações dos órgãos de repressão, quando da abordagem em espaços das periferias, como ocorre diariamente nas grandes metrópoles.

é que a opção por uma “adequação estética” inclui processos de branqueamento de corpos não-brancos e a ocultação das marcas da descendência africana. É *mister* que aceitemos quão a diferença colonial fomentou o silenciamento de um estado de coisas que coloca o sujeito desautorizado em perigo constante. Sentir-se branco é, acima de tudo, uma oportunidade de sentir-se fora do grupo de origem, deixar de estar à margem, já que ser negro é pertencer ao grupo estigmatizado e conseqüentemente, sem valor. É estar em perigo e herdar desvantagens sociais.

Na contramão do ranço colonial acima descrito, podemos pensar que

[...] talvez o principal fator desencadeador da consciência de raça entre os negros brasileiros tenha sido simplesmente o sentimento étnico nutrido pelos imigrantes europeus do final do século XIX e começo do século XX e o recrudescimento do racismo europeu entre 1920 e 1939. Ou seja, a consciência de raça talvez tenha sido mais uma reação a esses sentimentos, que uma forma alternativa de nacionalismo. Não por acaso foi em São Paulo, onde a imigração estrangeira foi mais importante, que a consciência negra floresceu com maior vigor, tomando a forma xenófoba (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

A partir desse pressuposto e, mesmo com os inúmeros obstáculos apontados, avalia-se que a luta antirracista se renova e aglutina negros(as) e segmentos parceiros nos enfrentamentos cotidianos. Portanto, as transversalidades temática e ideológica nos constituem como sujeitos em estado de luta.

E é no campo educacional que encontramos um maior volume de experiências e de trabalhos sobre educação para as relações étnico-raciais, conforme indicamos anteriormente. Desde uma perspectiva comparada, e, para um efetivo comprometimento com o pensamento decolonial, entende-se como importante as agendas antirracistas que mapeamos.

É conveniente assumir uma identidade coletiva, bem como alternativas de pertencimento no que se refere às frequências e dinâmicas no contexto da Diáspora Africana na América Latina.

### **Outras aprendizagens para uma agenda antirracista**

Defender pedagogias decoloniais faz parte de uma visão educacional emergente e que será mais bem compreendida quando alinhadas aos estudos desenvolvidos no âmbito da América Latina, principalmente no diálogo com os movimentos sociais que lutam contra processos de subalternização. Vistos como “não europeus” ou “desprovidos de brancura”, todos os (as) *outros* (as) da colonização – nesse caso, da América Latina – , sofrem a degenerescência de suas identidades e passam a ser representados como aquilo que sobra, o “resto do mundo” – como ocorreu com os povos originários de países transformados em colônias de exploração e com os que foram sequestrados escravizados e retirados de seus lugares de origem.

As dinâmicas adotadas na contramão do desejo de preservação de assimetrias coloniais produzem novas frequências e, por conseguinte, instalam-se arenas onde a insurgência se define no rompimento de silêncios históricos e em novos embates discursivos. Essas outras vinculações servem de incentivo para propostas que podem estranhar o legado da servidão. Para nossa reflexão, aproximamo-nos das quintas onde os coletivos negros instituem algo que lhe é próprio em termos das suas formas de conceber constructos de saberes antes desautorizados.

Qual seria a motivação da documentarista Gilda Brasileiro ao recuperar, em Salesópolis, marcos históricos sobre a Rota Dória, uma via clandestina de tráfico de africanos (as) sequestrados (as) e trazidos para o Brasil? O que tem de significativo para uma pesquisadora negra, empenhada na revisão das fontes históricas que incluíram relatos e histórias das famílias locais? Pensar interculturalmente implica reorientar a escuta de si na medida em que nos afinamos

com as comunidades e grupos que pisam o chão de terra e que se reconhecem nas práticas dos terreiros, no cotidiano dos Quilombos e *Palenques*, grupos que colocam no centro de suas propostas educativas as ancestralidades. É, sobretudo localizar espaços de convívio onde a roda não é algo proposto eventualmente, mas sim uma prática herdada. Nesse itinerário, vimo-nos diante de um amálgama de manifestações para aglutinarmos saberes e práticas africanas e afrodescendentes variadas e vislumbrar uma *práxis* educativa de valorização da pertença dos (as) racializados (as), oriundos (as) de África.

O acervo existente no Brasil sobre a história da luta antirracista indica um volume de experiências, estratégias de inclusão a partir da formação de novos quadros em diferentes esferas da sociedade. Não obstante, a ordem escravocrata, bem como o *ethos* da servidão, podem ser interpretados como uma nuvem que paira sobre as possibilidades de inserção efetiva dos(as) negros(as) de toda a Diáspora Africana. As tentativas de “fuga” dos estigmas acionados contra os grupos racializados atravessaram os séculos. O pensamento social negro pode desfrutar de um estudo sobre as formas de reinvenção identitária, sobre a percepção das Negritudes<sup>20</sup> e sobre as dinâmicas adotadas para esse propósito a partir da obra Tornar-se Negro (1983), de Neusa Santos Souza (1948-2008).

Sobre a aventura colonial europeia, não se pode minimizar os efeitos do confinamento nas senzalas – entre outros arranjos mórbidos – para impor uma sobrevida e impor uma lógica da servidão. Aderimos a um quadro conceitual desenvolvido *em conversa* com os movimentos sociais de alguns países da nossa região. Dessas oportunidades, saímos hibridizados(as) e certos(as) de que essa aproximação nos traria indagações distintas sobre como se dá a caminhada na oposição do

20 Em seu livro **Negritude: usos e sentidos**, Kabengele Munanga (1988, p. 6-7) afirma que a negritude pode ser definida como uma legítima defesa ou racismo antirracista sem deixar de ser uma resposta racial negra a uma agressão branca de mesmo teor. Por isso, ela “nasceria em qualquer país onde houvesse a presença de intelectuais negros, como também nas Américas ou na própria África”.

instituído. Ao privilegiar a conversa com outros coletivos organizados fora do Brasil, aprendemos mais sobre a luta que nos coloca lado a lado vislumbrando novos pontos de contato e de proposição.

Pensando com Walsh (2013), é preciso explorar os vínculos entre o “pedagógico” e o “decolonial” percebendo a inclusão de experiências que se definem no caminho percorrido. É importante ver a pertinência dos resultados de pesquisas que conversam entre si como pedagogias da re-existência. Assim, será possível reunirmos proposições metodológicas que tendem a promover outras percepções sobre a legitimidade das bases da interculturalidade desde os movimentos sociais.

Para localizarmos projetos que apresentam interseções com o pensamento decolonial, é preciso considerar as iniciativas que foram pautadas na solidariedade e na cooperação, na subversão favorecida por práticas comunitárias e desobedientes. Por isso, qualquer proposta educacional terá que partir de uma escuta sensível (no sentido de rever as suas insuficiências em termos do que não conseguimos desnaturalizar nos currículos) – algo que se confronta, que denuncia a violência também epistêmica e que pode gerar proposição de estratégias que nos levem a descolonizar nossos corpos e nossas práticas discursivas.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, A. **Do quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CARRILLO, A. T. **La Educación Populal trayectoria y actualidad**. Bogotá: El Buho, 2007.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CUNHA, S. H. dos P. **Um retrato fiel da Bahia: sociedade-racismo-economia na transição para o trabalho livre no recôncavo açucareiro, 1871-1902**. (Tese – Doutorado em Economia). Campinas: Unicamp, 2004.

CUNHA JUNIOR, H. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003. p. 153-160.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FANON, F. **Los condenados de la Tierra**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Modernidade negra. In: **Teoria e Pesquisa**, n. 42; 43 jan./jul. 2003. Departamento de Ciências Sociais. CECH; Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2003.

MACHADO, E. A. **Ação afirmativa reserva de vagas e cotas**. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. v. 4. 70 p.

MIRANDA, C. Apresentação. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogias Decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. 1. ed. Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

\_\_\_\_\_. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia**. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MIRANDA, C.; PASSOS, A. H. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. Sociedade Brasileira de Sociologia. GT 16, Curitiba, 2011. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view &gid=191&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&Itemid=171)>.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: USP, 1998.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

OLIVEIRA, O. V. de; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

QUIJANO, A. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciências Sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK. D. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK. D; ESTEBAN, M. T. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINEA, A.; MIGNOLO. W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2014. p. 17-51.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed., Equador: Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: <[www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf](http://www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abaya Yala**. Quito: Abya-Yala, 2013.

Submetido em: 16/08/2016

Aprovado em: 10/09/2016