



***Decolonizar a  
educação é possível? A  
resposta é sim e ela  
aponta para a educação  
escolar quilombola***

**Is possible to decolonize  
education? Answer is yes  
and it suggests  
quilombola schooling  
education**

***Débora Ribeiro***

Mestranda em Educação pelo PPGE da Unicentro. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e História (GETEH) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (GIEDH) da Unicentro. Guarapuava, Paraná, Brasil. Contato: deboraribeiromsncom@msn.com

**Resumo:**

Por meio deste artigo temos o objetivo de apontar as proximidades entre a proposta de Educação Escolar Quilombola, modalidade da educação instituída pela Resolução nº 8 de 2012, e uma pedagogia decolonial baseada nos pressupostos do pensamento Decolonial Latino-americano. A proposta de Educação Escolar Quilombola emerge como potencial decolonizadora da educação básica e da universidade, pois possibilita que diferentes formas de conhecimento dialoguem com igualdade.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola. Pedagogia decolonial. Pensamento Decolonial Latino-americano. Modernidade/colonialidade.

**Abstract:**

The objective of this paper is to point proximities between Quilombola Schooling Education, modality of education instituted in 2012 by Resolution number 8, and the decolonial pedagogy based on premises of Latin American Decolonial thought. The proposal of Quilombola Schooling Education is a decolonized potential on basic education and university because it is a possibility to different knowledge is equally together.

**Keywords:** Quilombola Scholar Education. No colonial pedagogy. Latin American no Colonial thought. Modernity/ coloniality.

## **Introdução**

Esse texto parte da problemática constatação de currículos escolares e de universidades colonizados e colonizadores. A colonialidade é entendida enquanto outra face da modernidade, sempre acompanhada por processos de opressão e dominação dos países e grupos subalternos. Essa definição e outras que se referem a elementos constituintes da modernidade/colonialidade serão esclarecidos com a utilização do pensamento Decolonial Latino-americano<sup>1</sup>. Mas se os currículos e

<sup>1</sup> CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOQUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-93; DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-*

universidades são colonizados, como promover a sua decolonização? Isso é possível? A resposta que defendemos é que sim, é possível. Tentativas de decolonizar a educação formal já estão presentes na história dos movimentos sociais latino-americanos há décadas. No Brasil, temos o exemplo do movimento negro, quilombola e indígena, que reivindicaram e conquistaram formas distintas de educação que correspondem às suas reais expectativas e necessidades.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa de cunho analítico é demonstrar como a proposta de educação escolar quilombola, que se tornou obrigatória na forma de modalidade da educação básica a partir de 2012, pode se coadunar com a decolonização da educação básica e da universidade. Os preceitos e objetivos que orientam a educação escolar quilombola, direcionam as práticas e o pensar pedagógico para o reconhecimento e utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social das comunidades quilombolas. Por isso, se relacionam com os conceitos de interculturalidade, tradução intercultural, ecologia de saberes, epistemologias do Sul e transdisciplinaridade defendidos como princípios básicos para uma educação decolonizada e uma pedagogia decolonial.

Dividimos o texto em duas partes principais, fora a introdução e as considerações finais. Na primeira parte do texto inserimos os principais conceitos para entender a configuração modernidade/colonialidade e, de que forma a educação básica e a universidade podem ser consideradas colonizadas. A ideia de uma pedagogia decolonial também é apresentada, cujo principal objetivo é promover a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade outra, além da colonialidade do saber, do poder e do ser.

Na segunda parte, apresentamos brevemente a proposta de educação escolar quilombola e como ela se coaduna com uma educação decolonizada. Podemos apontar como resultado a afirmação dos movimentos sociais enquanto principais atores políticos da atualidade, que nos possibilitaram outros modelos de educação, que devem ser fortalecidos e ampliados, a fim de proporcionar uma educação de acordo com a realidade dos países periféricos e dos grupos subalternos.

---

americanas. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 24-33; QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-127; MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-169; MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008; SANTOS, B.S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002; SANTOS, B.S. Epistemologias del Sur. *Utopía e Praxis Latinoamericana*, ano 16, nº 54, p. 17-39, 2011; SANTOS, B.S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010; ZIBECHI, R. *Descolonizar la rebeldía*. (Des) colonialismo des pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 2014; WALSH, C. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-63.

## **Lutas emergentes na configuração Modernidade/Colonialidade e as novas (antigas) formas de saber**

O período histórico que conhecemos como Modernidade, com seu modelo econômico, social e político, tradicionalmente são reconhecidos como sinônimo de desenvolvimento, avanço, racionalidade, uma ruptura com o passado arcaico e primitivo da humanidade. A modernidade é apontada como responsável por levar a civilização aos povos primitivos da América, Ásia e África, enquanto modelo superior que emana da Europa, o centro do mundo moderno.

Mesmo quando é necessário agir brutalmente para civilizar os outros povos, os atos violentos são justificáveis, porque a modernidade carregaria inevitavelmente esse papel de levar a razão e o desenvolvimento, mesmo àqueles que não a reconhecem. Na verdade, tudo isso não passa de um mito, o mito da modernidade, como é denominado por Enrique Dussel<sup>2</sup>, que esconde o caráter violento que acompanha o processo de modernização e colonização do mundo. Ao ser negado sua inocência, aparece-nos a outra face oculta e essencial à modernidade: o mundo periférico colonial, o índio, o negro, a mulher e a criança oprimidos.

A partir do mundo periférico colonial surge a modernidade, exatamente em 1492 com a colonização da América. A hierarquização étnico-racial da população mundial impulsionou a crescente exploração colonial, que enriqueceu as metrópoles europeias e proporcionou o seu desenvolvimento industrial e econômico. No entanto, o início da modernidade é geralmente associado a eventos europeus como o Renascimento, o Iluminismo, a Revolução Industrial, que emanam desde os centros europeus como Itália, França, Inglaterra e Alemanha. Mas Dussel<sup>3</sup> propõe outro modelo para compreensão da modernidade, que inicia em 1492 a partir da América, quando a Europa passou a ser vista como o centro do mundo.

Com o fim da Guerra Fria, o modelo de dominação e exploração mundial a partir do centro europeu, a divisão internacional do trabalho e a hierarquização étnico-racial da população mundial, não acabou junto com o colonialismo. Enquanto o colonialismo é a relação política e econômica em que a soberania de um povo depende do poder de outro povo, a colonialidade é uma forma de poder que emergiu do colonialismo moderno, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações sociais relacionam-se entre si, através do ideal de mercado capitalista e de raça<sup>4</sup>. A colonialidade, portanto, sobrevive ao colonialismo, é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista. Pode ser compreendida enquanto lado obscuro da modernidade, sempre atrelada a formas de violência, opressão e dominação direcionados à periferia mundial.

Aníbal Quijano<sup>5</sup> propõe um modelo perspicaz de análise da configuração modernidade/colonialidade. A *colonialidade do poder*, um dos elementos para essa análise, configura-se como padrão mundial de poder capitalista, que divide o mundo em centro e periferia,

---

<sup>2</sup> DUSSEL, 2005.

<sup>3</sup> DUSSEL, 2005.

<sup>4</sup> MALDONADO-TORRES, 2007.

<sup>5</sup> QUIJANO, 2007.

desenvolvido e atrasado, moderno e tradicional/obsoleto. A premissa que justifica essa divisão do mundo é a ideia de que o desenvolvimento europeu estaria assegurado antes mesmo da configuração de mundo capitalista, fator que a tornaria o modelo de civilização mais avançado e, portanto, a ser seguido pelas demais nações e povos no caminho unilinear, unidirecional e contínuo da espécie.

O mesmo modelo de pensamento estabelece quais formas de ser e estar no mundo são superiores e inferiores, quais coadunam ou não com o desenvolvimento moderno. A *colonialidade do ser* afirma a superioridade da identidade masculina, heterossexual e branca e, por outro lado, a inferioridade da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido.

Sendo assim, as nações que representam o ideal de mundo moderno são consideradas superiores também racionalmente, porque seriam as únicas capazes de produzir conhecimento válido. É esse o efeito chamado de “eurocentrismo”, difundido a partir do Iluminismo no século XVIII, que atribuiu à Europa o caráter de superioridade com relação às demais nações e povos, pois as outras formas de ser, de organização social e de conhecimento são consideradas primitivas, atrasadas e pré-modernas. Esse elemento, identificado como *a colonialidade do saber*, é uma atitude eurocêntrica diante do conhecimento, que utiliza a partir do Iluminismo a ideia de que apenas o conhecimento científico produzido pela elite científica e filosófica da Europa é verdadeiro, racional e objetivo.

Este seria o único conhecimento capaz de ser produzido a partir do que Castro-Gomez<sup>6</sup> denomina de ponto zero, ou seja, capaz de fazer as abstrações dos condicionamentos espaço-temporais para colocar-se em uma plataforma neutra e objetiva de conhecimento. Por sua vez, os conhecimentos subalternos ao se relacionarem com saberes ancestral e tradições culturais vistas como exóticas, são legitimados como obstáculo epistemológico<sup>7</sup> a ser superado, constituem uma etapa mítica, inferior e pré-científica do conhecimento.

A articulação dos três elementos – colonialidade do poder, do saber e do ser – é perceptível na história da América Latina e, especificamente, no Brasil. Conforme a lógica da modernidade/colonialidade os países que integram a América Latina são agrupados no chamado Terceiro Mundo, estão em desenvolvimento ou são subdesenvolvidos. Por isso, são Estados-nação que precisam de intervenção desenvolvimentista para fazer parte da linearidade histórica da

---

<sup>6</sup> CASTRO-GOMEZ, 2007.

<sup>7</sup> Na elaboração da teoria do racionalismo científico durante o século XX, Gaston Bachelard (1884-1962), propôs o conceito de obstáculo epistemológico. Dois desses obstáculos - inclusive discutidos neste artigo, mas com o intuito de, ao contrário de Bachelard, propor seu caráter revolucionário - são o obstáculo da realidade e o obstáculo do senso comum. Com relação à realidade, o pesquisador, para Bachelard, não pode deixar-se confundir com a imediaticidade e com o falso estatuto de verdade da realidade, nas suas palavras “Em quaisquer circunstâncias, o imediato deve ceder o passo ao construído” (1977, p. 133). A pesquisa científica seria sempre algo construído que precisa ser rigorosamente elaborado, nesse processo, o senso comum, semelhante ao obstáculo da realidade, pode confundir o cientista na diferenciação entre suas opiniões, preconceitos e conhecimento comum com o conhecimento verdadeiramente científico, baseado em leis e conceitos.

humanidade, cujo ápice é o exemplo moderno europeu e estadunidense<sup>8</sup>. Alcançar o desenvolvimento exige renunciar às formas de organização social e expressões culturais e de conhecimento que não fazem parte do projeto moderno. Aqueles grupos sociais que insistem em sua utilização são os obsoletos, os ignorantes e pré-modernos.

De modo que, a não existência das organizações sociais, dos saberes, experiências e modos de vida que fazem parte dos grupos sociais oprimidos pela colonização é produzida por uma racionalidade monocultural. Boaventura de Souza Santos<sup>9</sup> distingue cinco resultados da produção da não existência: o ignorante, o atrasado, o inferior, o local ou particular e o improdutivo ou estéril. Podemos dizer que a produção dessas categorias a partir da racionalidade monocultural é englobada pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nessa lógica, o saber válido é o científico; o desenvolvimento da história possui um caminho unilinear a ser seguido por todas as nações; a população mundial é dividida em hierarquias que naturalizam as diferenças, afinal, as nações atrasadas são habitadas por povos inferiores; aquilo que é local não é alternativa viável, apenas o global e o universal são reconhecidos e, por fim, o trabalho humano é considerado conforme a lógica produtivista, por isso, povos indígenas, por exemplo, causam tanto empecilho a esta forma de dominação.

O pensamento moderno ocidental é, portanto, um pensamento abissal. Divide o universo social através de uma linha radical, onde existe o universo do lado de lá e o universo do lado de cá. O universo do lado de cá, da América Latina, desaparece como realidade, é produzido como não existente.<sup>10</sup> Essa não existência está de tal forma impregnada no imaginário coletivo da população do Sul do mundo, afinal essa é uma de suas funções, que torna difícil pensar em alternativas viáveis que superem o atual curso da história, seria esse o final da história?

Muitos são os motivos para acreditar que sim, como a derrota do socialismo, a capacidade de renovação do capitalismo em formas cada vez mais intensas de exploração (neoliberalismo), a perda das forças sindicais e partidárias, etc. Mas a verdade é que se olharmos atentos para a história da América Latina a partir dos anos 80, encontraremos em evidência outros sujeitos que lutaram para modificar a realidade social e cognitiva.

Estamos falando dos movimentos sociais: movimento negro, quilombola, feminista, indígena, pacifista, ecologista. Esses movimentos antissistêmicos<sup>11</sup> exercem um pensamento decolonial, porque pensam a partir das línguas e das categorias de pensamento que não foram incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental. Os movimentos pensam sua identidade em política, quer dizer, não permanecem na política imperial de identidades, mas afirmam suas

---

<sup>8</sup> Em 1948 foi criada a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), cuja principal mensagem era a necessidade de uma política de industrialização coordenada pelo Estado como forma de superar o subdesenvolvimento e a pobreza dos países do Terceiro Mundo. Predominava o ideal da industrialização e urbanização como sinônimos de desenvolvimento, um receituário universalmente válido para acelerar o crescimento, a exemplo dos países do Primeiro Mundo (NERY, 2004).

<sup>9</sup> SANTOS, 2011.

<sup>10</sup> SANTOS, 2010.

<sup>11</sup> ZIBECCHI, 2014.

identidades e o seu direito à diferença.<sup>12</sup> Os movimentos trazem uma nova alternativa de pensamento, a partir de uma epistemologia do Sul, definida por Boaventura:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo.<sup>13</sup>

Trata-se de partir da realidade latino-americana para produzir ou reconhecer conhecimentos que foram subalternizados pela colonialidade/modernidade. Para isso, é necessário reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir. Todo conhecimento é ignorância de algo, não consegue abarcar o total, por isso é importante permitir que um conhecimento complemente o outro.

São conceitos esses denominados por Boaventura de Souza Santos<sup>14</sup> como ecologia dos saberes e tradução intercultural. Ou seja, reconhecer que existem diferentes formas de saber e ignorância e que, portanto, é possível criar uma inteligibilidade recíproca entre diferentes saberes e cosmovisões. O conhecimento científico não é negado, mas sim utilizado contra hegemonicamente para explorar práticas alternativas de conhecimento, tudo isso porque, a injustiça social global está intimamente atrelada à injustiça cognitiva global, portanto, sem um novo tipo de pensamento não há justiça social e vice-versa.

Para Catherine Walsh<sup>15</sup>, o movimento indígena, e podemos incluir também o movimento negro e quilombola brasileiro, propõe um projeto intercultural de transformação social. Os movimentos exigem a construção de outro tipo de conhecimento, de outra prática política, de outro poder social e estatal e, enfim, outro tipo de sociedade. Não requerem apenas o seu reconhecimento e inclusão em um Estado neoliberal que reproduz o colonialismo, mas requerem que o Estado reconheça a diferença colonial epistêmica, ética e política. Pedem que se reconheça a sua participação no Estado, a fim de intervirem com igualdade. No entanto, o discurso da interculturalidade é cada vez mais usado pelas corporações multilaterais e pelo Estado, para debilitar os movimentos e encorpar seu discurso em um projeto neoliberal.

As políticas de multiculturalismo, termo que se refere à diversidade na sociedade e à necessidade de manter a unidade diante dela, é utilizada pelos Estados como concessão para a diversidade, através da inclusão desse termo nas constituições e na elaboração de projetos educacionais. Sabemos, portanto, que não basta incorporar o Outro sem uma mudança radical na dominação branca prevaiente, continuando com o mesmo tipo de pensamento. Para construir outra alternativa de pensamento precisamos colocar em prática a compreensão de que todas as formas de conhecimento são válidas, sendo expressas em rigor científico ou em saberes ancestrais.

---

<sup>12</sup> MIGNOLO, 2008.

<sup>13</sup> SANTOS, 2011, p. 35.

<sup>14</sup> SANTOS, 2011.

<sup>15</sup> WALSH, 2007.

Incluir os saberes subalternos não significa excluir os conhecimentos proporcionados pela modernidade, mas fazer um resgate político das formas de poder, de saber e de ser até então excluídos.

Os conhecimentos subalternos vêm sendo reivindicados pelo movimento negro, indígena, quilombola, feminista e ecologista. As escolas e universidades são locais estratégicos para criar articulações com os movimentos sociais, pois a educação escolar é uma das instituições modernas, assim como as prisões, hospitais, o exército, as igrejas etc., que são definidos pela necessidade de fabricar o ser humano necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade capitalista. O poder disciplinar presente nas escolas e universidades fabrica os corpos, produz seus comportamentos, assegura a sua sujeição constante e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.<sup>16</sup>

A estratégia mais utilizada pelo poder disciplinar escolar, podemos afirmar, é justamente a de fazer prevalecer e reproduzir a colonialidade do poder, do ser e do saber. A colonialidade do saber é mais fácil de identificar nas escolas e universidades, mas o eurocentrismo traz consigo as demais formas de dominação, porque legitima o padrão de poder capitalista e institui formas de ser, não apenas produzindo corpos dóceis, mas principalmente, acirrando as desigualdades sociais e cognitivas.

Os conhecimentos transmitidos nas universidades carregam a herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política da modernidade/colonialidade. Castro-Gómez<sup>17</sup> define a estrutura da universidade como arbórea, o que significa que os conhecimentos são hierarquizados e fronteiras epistêmicas não podem ser rompidas. A instituição decide sobre quais são os saberes úteis e inúteis, legítimos e ilegítimos, seguindo a lógica monocultural eurocêntrica.

Os saberes locais e, principalmente, aqueles que se originam de grupos subalternos, são excluídos do debate acadêmico, mantendo a colonialidade do saber, do ser e do poder. Isso é preocupante, especialmente no caso das licenciaturas, que acabam formando professores e professoras que, na maioria das vezes, continuam ensinando com a lógica monocultural.

Por isso, decolonizar<sup>18</sup> a universidade é necessário para construir uma sociedade outra. Para decolonizar a universidade é preciso transdisciplinaridade, que não se limita a articular duas ou mais disciplinas, mas sim a considerar o terceiro elemento, ou seja, conectar os diversos elementos e formas de conhecimento. Diferentes formas culturais de conhecimento devem poder conviver no mesmo espaço universitário, sem o parcelamento do conhecimento e a recusa da experiência, da *doxa*. Ao conferir legitimidade à *doxa*, todos os conhecimentos ancestrais, vistos como pré-históricos, começam a ser reconhecidos como iguais em um diálogo de saberes<sup>19</sup>. Os conhecimentos

---

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

<sup>17</sup> CASTRO-GOMÉZ, 2007.

<sup>18</sup> Optamos pelo termo “decolonizar” em vez de “descolonizar”, porque o primeiro está intimamente relacionado aos estudos do grupo modernidade/colonialidade e à superação dos padrões de poder da colonialidade, enquanto o segundo está mais relacionado com a superação do colonialismo.

<sup>19</sup> CASTRO-GOMÉZ, 2007.

que foram excluídos do mapa, mas que fazem parte da vida cotidiana tem que passar pelo processo de tradução intercultural, pois na perspectiva da ecologia dos saberes toda forma de conhecimento tem algo para contribuir.

Podemos dizer, concordando com Silva<sup>20</sup>, que assim como a universidade<sup>21</sup>, o currículo da educação básica é um território colonizado. Os conhecimentos são oriundos, quase totalmente, do Ocidente e da ciência moderna. Os livros didáticos, que começaram a ser modificados a partir, principalmente, da Lei nº 10.639/2003<sup>22</sup>, veicularam sem problemas, por muito tempo, imagens estereotipadas dos negros e quilombolas, ignorando as mulheres na ciência e na história e outros tipos de conhecimento.

Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a rejeição e a eliminação da maioria. É essa uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte dessas culturas.

Quando se trata de trabalhar em sala de aula os temas da diversidade, podemos concordar com Santomé<sup>23</sup>, que é frequente a existência de um currículo turístico, recorrendo às seguintes atitudes: a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como *souvenir*: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas diferentes culturas; c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Em oposição às práticas como essas, temos na política educacional brasileira propostas válidas de reconhecimento

---

<sup>20</sup> SILVA, T.T. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: GENTILI, P. *et.al. Cultura, política y currículo* (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Editorial Lozada, 1997, p. 1-9.

<sup>21</sup> Além de colonizada e colonizadora, a universidade na era do capitalismo global e das medidas neoliberais, converteu-se em uma microempresa prestadora de serviços e de conhecimentos pertinentes ao mercado (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Chauí (2003) explica que a partir da Reforma de Estado neoliberal, a autonomia da universidade adquire um sentido que remete a termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. Nesse contexto, a autonomia da universidade se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com as metas e indicadores de desempenho. A universidade tem autonomia para captar recursos privados, ela torna-se flexível com relação à gestão financeira, aos contratos docentes e aos temas e resultados de pesquisa. A avaliação da qualidade é realizada sobre a capacidade da universidade corresponder às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, ou seja, às necessidades do mercado. Toma forma nesse processo, aquilo que Tragtenberg (2002) denomina por substituição da dignidade da inteligência pela indignidade do intelectual. Pois quando o conhecimento produzido na universidade é proclamado neutro e objetivo, os meios (técnicas) tornam-se os fins, portanto, não importa mais a finalidade social do conhecimento, mas sim a sua produção irrefletida.

<sup>22</sup> Institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

<sup>23</sup> SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula* – Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 159-177.



dos saberes indígenas, quilombolas e da população africana e afro-brasileira<sup>24</sup>, no entanto, falta práxis<sup>25</sup> para implementar efetivamente essas políticas.

Como, então, decolonizar o currículo da educação básica? É possível contornar as práticas do currículo turístico, romper com a coloniedade do saber, do poder e do ser? Podemos procurar as respostas já existentes nas reivindicações da educação escolar quilombola, que assim como a educação indígena, tem o objetivo de consolidar uma proposta de educação que permita o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais e organizações sociais próprias do grupo que representa. Outras possibilidades são fornecidas pelos estudos Decoloniais Latino-americanos, que trazem conceitos já analisados como a tradução intercultural, a construção das epistemologias do Sul<sup>26</sup>, a transdisciplinaridade<sup>27</sup> e a interculturalidade<sup>28</sup>. Vejamos como esses elementos, quilombolas e decoloniais, podem se coadunar nas escolas e universidades.

### **A Educação Escolar Quilombola como potencial decolonizadora dos currículos escolares**

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi possível o reconhecimento e a legitimação dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros na educação brasileira. As mobilizações do movimento negro e quilombola intensificaram-se, reivindicando a implementação da lei e também de uma educação diferenciada que atendesse as necessidades das comunidades quilombolas.

Dentre as mobilizações dos movimentos sociais, as reuniões, eventos e debates realizados com as instituições governamentais, como as secretarias de educação, Ministério da Educação, universidades, entre outros, efetivou-se a conquista da educação escolar quilombola em 2012, com a promulgação da Resolução nº 8 de 20 de novembro, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a qual deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;

---

<sup>24</sup> Além da Lei nº 10.639/2003, que insere a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica, em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645, que também inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Enquanto modalidade da educação básica, a Educação Escolar Indígena é assegurada desde 1999, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/99 e da Resolução CNE/CEB nº 3/99. Outra modalidade da educação, a Educação Escolar Quilombola, foi estabelecida pela Resolução nº 8/2012. As duas modalidades são importantes instrumentos para garantir às populações quilombola e indígena uma educação diferenciada que respeite suas organizações sociais, culturais e históricas.

<sup>25</sup> Podemos afirmar que falta práxis a partir das pesquisas realizadas por Gomes e Jesus (2013) e Soares (2012). A pesquisa de Gomes e Jesus (2013) explicita as dificuldades para a implementação da Lei nº 10.639/2003, que apesar do movimento teórico crescente nas universidades e instituições governamentais, como o Ministério da Educação, na prática fica restrita às ações localizadas de alguns professores, professoras e escolas. Soares (2012) afirma que também falta percorrer muitos obstáculos para que a Educação Escolar Quilombola seja assegurada, questões principalmente relacionadas à formação docente e à infraestrutura, como falta de escolas nos territórios quilombolas.

<sup>26</sup> SANTOS, 2011.

<sup>27</sup> CASTRO-GÓMES, 2007.

<sup>28</sup> WALSH, 2007.

- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas do país;
- h) da territorialidade<sup>29</sup>.

Podemos afirmar, portanto, que a proposta de educação escolar quilombola reconhece e propõe a utilização dos conhecimentos, da cultura e da organização social das comunidades quilombolas. Um dos objetivos é assegurar que as escolas que atendem alunos quilombolas, instaladas em território quilombola ou não, “[...] considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico”.<sup>30</sup>

Essa proposta de educação questiona a pretensão universal dos conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares, que se interligam à colonialidade do saber, do ser e do poder. A cultura passa a ser um elemento central, ela reflete o “[...] rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos”.<sup>31</sup> O reconhecimento do papel da cultura denuncia que os alunos não são meros receptores, aprendizes de um conhecimento neutro ou, menos ainda, cópias de um modelo homogêneo, mas sim sujeitos políticos, sociais e culturais.

O reconhecimento dos saberes e da cultura quilombola possibilita a tradução intercultural entre esses conhecimentos e os conhecimentos científicos, ou seja, possibilita que as duas formas de conhecimento possam conviver em situação de igualdade, sem hierarquizações. Essa tradução remete-nos a novas epistemologias do Sul, que partem dos povos quilombolas, subalternizados por séculos, mas que produzem um conhecimento prudente para uma vida decente<sup>32</sup>.

Por meio da interculturalidade, os diferentes tipos de conhecimentos estabelecem uma relação de igualdade, de diálogo, simultaneidade, respeito e legitimidade mútua. O terceiro elemento, do qual fala Castro-Goméz<sup>33</sup>, é incluído como em um jogo de diferenças, onde o mais importante não é determinar qual é o melhor conhecimento, conforme ideais pré-definidos, mas sim potencializar o diálogo entre uma posição, um olhar, um saber e os outros possíveis.

Como representação de uma pedagogia decolonial, a educação escolar quilombola, baseada na interculturalidade, na tradução intercultural e na ecologia de saberes, deve questionar

---

<sup>29</sup> BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*, p. 03. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

<sup>30</sup> BRASIL, 2012, p. 04.

<sup>31</sup> ARROYO, M.G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n. 1, p. 41, 2003.

<sup>32</sup> Boaventura (2002) usa o termo “conhecimento prudente para uma vida decente” para afirmar que na transição do paradigma da modernidade para o paradigma emergente, ou seja, um período de transição onde a modernidade é caracterizada pela superação e obsolescência e é substituída por um novo paradigma, voltado para a humanização, menos instrumental e regulatório, que considera a solidariedade e a emancipação fundamentais, surge um novo tipo de conhecimento. Esse conhecimento-emancipação deve ser convertido em um novo senso comum solidário, para isso, o caráter preconceituoso e mistificador do senso comum deve ser rompido e o conhecimento científico, prodigioso e impenetrável, deve se transformar em conhecimento útil e emancipatório.

<sup>33</sup> CASTRO-GOMÉZ, 2007.

constantemente as formas de subalternização, desumanização, opressão e os padrões de poder que invisibilizam as diferentes formas de saber e de ser. Deve levar em conta a diversidade cultural e possibilitar aos estudantes outras visões de mundo e de conhecimento, que possibilitem a reflexão sobre o seu e outros contextos.<sup>34</sup>

Para isso, é preciso reconhecer que existem muitas dimensões educativas no contexto das comunidades quilombolas, construídas cotidianamente por todos os seus membros, independentemente da idade ou do gênero. Em sua pesquisa, Larchert<sup>35</sup>, identificou três eixos educativos presentes no Quilombo de Unas, na Bahia. O domicílio existencial é um eixo educativo que pode ser encontrado na maioria das comunidades quilombolas, assim como os outros dois eixos. Ele diz respeito à organização espacial das comunidades, por meio de nucleação familiar como forma tradicional de vida e auto-organização.

O segundo eixo identificado refere-se aos conhecimentos e saberes da natureza, pois os quilombolas interpretam o clima, a umidade, o vento, para saber os melhores períodos para plantar, pescar, caçar, e assim, conviver com a natureza em equilíbrio. O terceiro eixo educativo quilombola é o território comunitário, onde a história coletiva identifica as famílias para além do parentesco, por meio de laços afetivos e de solidariedade.

Os eixos correspondem à forma particular de organização social das comunidades quilombolas, que as diferem de outras comunidades rurais e as relacionam com os quilombos originários da escravidão e da abolição. Os alunos que advêm dessa organização social e política possuem em seus corpos inscritos os saberes relacionados a essa vivência, que para eles são fundamentais, pois produzem a continuidade do seu grupo. Por isso, se a educação escolar ignorar esses fundamentos, estará, no final das contas, excluindo os alunos quilombolas.

Outras dimensões educativas presentes nas comunidades quilombolas são a resistência, a luta pelos direitos, a tradição oral, a ancestralidade e o trabalho. Os espaços de resistência contradizem o modelo social, político e cultural da modernidade/colonialidade, requerem uma história outra a ser contada onde os quilombolas, africanos e afro-brasileiros atuam enquanto sujeitos políticos e não como vítimas ou causa de atraso.

Ao lutarem pelos direitos mais básicos, como alimentação, moradia, terra e educação, os quilombolas contestam as promessas da modernidade, chamando a atenção para a necessidade de voltar aos começos, “[...] nos lembram de que ainda milhões de pessoas não saíram daí, dos começos. Como se as promessas de futuro não tivessem conseguido que a humanidade ultrapassasse seus inícios. [...] Como se tudo estivesse no presente apesar de tantas promessas de futuro, de

---

<sup>34</sup> ALVES, E.C.S. “(...) *Tem que partir daqui, é da gente*”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

<sup>35</sup> LARCHERT, J.M. As (não) relações entre o quilombo e a escola. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 21, nº 3, 2016, p. 323-333.

inserção e de igualdade”.<sup>36</sup> Revelam para a teoria e os fazeres pedagógicos a importância que têm as lutas pela humanização nos processos de formação. Colocam em foco o sujeito da educação, que não é homogêneo ou universal, mas pluriversal e heterogêneo.

O que desejam as populações quilombolas, que devem participar ativamente no planejamento e nas tomadas de decisão da escola quilombola<sup>37</sup>, é uma educação formal que seja coerente com sua realidade, que articule as dimensões do trabalho com a cultura quilombola, que contribua para a solução das dificuldades vivenciadas nos quilombos e que, reconheça o caráter educativo das suas práticas cotidianas<sup>38</sup>. É o que expressa o relato recolhido por Cruz:

Porque as crianças quando tem ali toda a sua vivência no campo, quando ele sai do seu ambiente ali do campo para ir para a sala de aula num ensinamento completamente fora de sua realidade, quando vai para a sala de aula urbana, que vai aprender uma coisa que não está no seu dia-a-dia, no seu cotidiano, não batendo na sua realidade. A gente percebe que essas crianças gostam do lugar em que elas vivem, só que tem uma coisa, quando vai se tornando... a expectativa dessas crianças é pensar sempre num futuro melhor, sempre pensar num futuro melhor, mas se ela continua num espaço, como é que o que ela está vivendo ali, que não tem uma educação adequada, que não tem um trabalho adequado para fazer renda para aquele espaço em que ela está vivendo, ela está completamente sendo seduzida pra ir para a cidade grande [...] (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Surá, agosto/2007).<sup>39</sup>

Com sua fala, Antônio demonstra a preocupação quilombola com a adequação da educação escolar e a vida na comunidade. O trabalho não se desarticula da educação na comunidade, é por meio dele que se relacionam a terra, o parentesco e a transmissão de saberes e patrimônios. Por isso a afirmação de uma educação que auxilie a comunidade com as relações de trabalho, que além de garantirem a reprodução física do grupo, constituem sua ordem moral, sua forma de organização.

A educação escolar precisa aliar o conhecimento quilombola e científico para garantir melhores condições de produção da vida, isso significa pensar uma educação a partir e para a realidade quilombola. Além de provocar a migração para as cidades, uma educação distante da realidade quilombola, que se baseia numa visão eurocêntrica de conhecimento, também contribui para aumentar os índices de desistência escolar entre a população quilombola.

A educação escolar quilombola, ao promover a interculturalidade e partir da relevância dos elementos educativos quilombolas, considera os educandos como sujeitos complexos, carregados de cultura, que pertencem a um grupo socialmente oprimido, com séculos de silenciamento nos currículos escolares. São sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, com memória coletiva de vivências, indignação, sujeitos de presente e futuro.<sup>40</sup> Não podem mais ser considerados como sujeitos fragmentados, que devem aprender conhecimentos “neutros”,

---

<sup>36</sup> ARROYO, 2003, p. 38.

<sup>37</sup> BRASIL, 2012.

<sup>38</sup> CRUZ, C.M. *Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III Milênio*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

<sup>39</sup> CRUZ, 2012, p. 74.

<sup>40</sup> ARROYO, 2003.

“objetivos” e “universais”, onde tratar com igualdade significa nunca falar sobre o local e o particular, mas sim sobre o universal e o global.

No entanto, a realidade educacional é bastante problemática para as comunidades quilombolas. A maioria das unidades educacionais está localizada longe da residência dos alunos, com condições precárias de infraestrutura, com falta de água potável e instalações sanitárias adequadas. A maioria dos professores que atuam nessa modalidade não são suficientemente capacitados, além disso, o número não é suficiente para atender a demanda.

Existem muitos casos de professores que ministram aulas em salas multisseriadas. Poucas comunidades possuem unidade educacional com ensino fundamental completo, a maioria dos alunos quilombolas frequenta escolas localizadas fora do seu território e poucos conseguem entrar no ensino superior.<sup>41</sup> Precisamos de muito engajamento e tensionamento político para mudar essa realidade e garantir uma educação que reconheça e utilize os conhecimentos, a cultura e a organização social quilombola.

### **Para tentar concluir...**

A partir dos objetivos, preceitos e ideais que constituem a proposta de educação escolar quilombola, podemos afirmar uma aproximação sua com uma pedagogia decolonial. A educação escolar quilombola propõe a consideração e a utilização dos conhecimentos tradicionais, ancestrais, tecnológicos e culturais das comunidades quilombolas e com isso, parte da ecologia de saberes e possibilita a interculturalidade e a tradução intercultural entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos quilombolas.

Elementos da configuração modernidade/colonialidade são questionados e transgredidos: o universal e o global perdem a centralidade e dividem a importância com o local e o particular; o sujeito em formação recebe foco enquanto ser complexo, social, político e cultural, não mais como sujeito fragmentado e objetivado; o conhecimento válido não é somente o científico, mas também os demais conhecimentos tradicionais; os alunos quilombolas são considerados em sua especificidade, que resulta no acolhimento e no direito à diferença, não mais considerados como sujeitos fora do padrão estabelecido.

Portanto, na construção de uma sociedade outra, a universidade e as escolas de educação básica são fundamentais, porque atuam na transgressão da colonialidade do saber, do poder e do ser. Esse projeto outro parte da afirmação da modernidade enquanto colonialidade, que definem quais são os países, os sujeitos e os conhecimentos atrasados. A partir dessa constatação, as epistemologias do Sul podem ser construídas, como já fazem os movimentos sociais latino-americanos, os quais atuam desde a zona do não ser, como nos lembra Zibechi.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup>BRASIL. *Educação quilombola - apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

<sup>42</sup>ZIBECHI, 2014.

Estão sendo construídas a partir e para as necessidades reais dos países e sujeitos subalternos, não com base na proposta de um desenvolvimento unilinear e unidirecional. A questão que norteia essas epistemologias não é definir os mais atrasados, mas sim garantir que toda diferença possa dialogar nos mesmos espaços com igualdade. A preocupação agora é garantir que a educação escolar quilombola e a educação indígena, sejam efetivadas e promovam cada vez mais transgressões nos currículos escolares e nas universidades.

## Referências

ALVES, E.C.S. “(...) *Tem que partir daqui, é da gente*”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ARROYO, M.G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n. 1, 2003, p. 28-49.

BACHELARD, G. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Educação quilombola - apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->>. Acesso em: 16 jan. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, S. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-93.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Bras. de Educ.*, nº 24, p. 5-15, set./out./ nov./ dez. 2003.

CRUZ, C.M. *Trajetórias, lugares e encruzilhadas na construção da política de educação escolar quilombola no Paraná no início do III Milênio*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 24-33.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

GOMES, N.L.; JESUS, R.E. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. *Rev. Educar em Revista*, nº 47, 2013, p. 19-33.

LARCHERT, J.M. As (não) relações entre o quilombo e a escola. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 21, nº 3, 2016, p. 323-333.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-127.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-169.

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

NERY, T. *A economia do desenvolvimento na América Latina: o pensamento da CEPAL nos anos 1950-1990*. 2004. 127 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 159-177.

SANTOS, B.S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Epistemologias del Sur. *Utopía e Praxis Latinoamericana*, ano 16, nº 54, 2011, p. 17-39.

\_\_\_\_\_. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, T.T. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: GENTILI, P. *et.al. Cultura, política y currículo* (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Editorial Lozada, 1997, p. 1-9.

SOARES, E.G. *Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente*. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. *Rev. Espaço Acadêmico*, nº 14, v. 2, 2002, p. 1-4.

ZIBECHI, R. *Descolonizar la rebeldía*. (Des)colonialismo des pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 2014.

WALSH, C. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 47-63.