



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL**

FRANK OLIVEIRA DA SILVA

PRODUTO EDUCACIONAL: Por uma nova episteme para ensino decolonizado de história e cultura afro-brasileira

São Luís/MA
2024

FRANK OLIVEIRA DA SILVA

PRODUTO EDUCACIONAL: Por uma nova episteme para ensino decolonizado de história e cultura afro-brasileira

Produto educacional resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu

Linha de Pesquisa: Historiografias, linguagens e ensino.

São Luís/MA
2024

Silva, Frank Oliveira da.

Por uma nova episteme para ensino decolonizado de história e cultura afro-brasileira / Frank Oliveira da Silva. – São Luís, 2024.

38 f.; il.

Produto Educacional da Dissertação “Por uma educação decolonial: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA”.

Orientação do Prof. Dr. Eloy Barbosa de Abreu.

1. Ensino de História. 2. Racismo. 3. Deconolização. 4. Diagnóstico.
I.Título.

CDU 371.13:323.14

Sumário

1. Apresentação	4
2. Dados de perfil dos docentes entrevistados.....	5
3. Professores e efetivação da lei 10.639/2003	10
4. Propostas	27
Referências.....	35

PRODUTO EDUCACIONAL – DIAGNÓSTICO

Por uma nova episteme para ensino decolonizado de história e cultura afro-brasileira

1. Apresentação

Esse documento é o produto referente à dissertação de mestrado intitulada: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: pensando as políticas educacionais antirracista a partir das vozes dos professores de História do IEMA.

Para a realização dessa pesquisa de mestrado, foi feita uma entrevista (através do *google forms*) com quarenta e um professores de história pertencentes ao quadro do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, que fazem parte das trinta e quatro unidades existentes em todo o Maranhão, até o segundo semestre de 2023 e o resultado será aqui analisado, com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica uma perspectiva sobre a efetivação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na rede oficial de ensino.

A lei 10.639/03 é, sem dúvidas, uma política educacional fundamental e um marco histórico em termos de política afirmativa. Entretanto, a sua efetivação nas práticas docentes está entremeada de obstáculos que se relacionam à formação dos professores, à material didático e à própria capacidade e interesse de todos os atores educacionais desconstruírem e desnaturalizarem conceitos, diante de uma sociedade de profundo racismo estrutural.

Ensinar a história e a cultura afro-brasileira não significa apenas construir uma narrativa sobre como os negros influenciaram e influenciam a cultura e a formação da sociedade brasileira, mas significa, acima de tudo, decolonizar o imaginário social brasileiro, apagar o eurocentrismo e recontar nossa história. Se trata de construir uma nova episteme e fazer, comodiz Walsh (2006), uma ampla ruptura epistemológica.

Oliveira (2017) menciona a necessidade de decolonizar o pensamento, o que implica em uma nova episteme historiográfica sobre o espaço conceitual da raça na História brasileira. A história das pessoas pretas no Brasil foi subalternizada e subordinada a um olhar europeu sobre a realidade. Nessa narrativa europeia, o Brasil foi formado por escravos negros, não sobre negros que foram comercializados e escravizados no Brasil, conforme aponta o autor. Trata-se, conforme Oliveira (2017) de perceber que o pensamento historiográfico sobre o Brasil e o negro sempre esteve colonizado, ocidentalizado e invadido por uma visão de mundo que apresenta o negro como “o exótico” e “como o outro”. Com isso, a visão europeia da historiografia

brasileira foi naturalizada e os saberes daquele que não é europeu foi subalternizado e negada a importância de outras epistemes que não a europeia.

Dessa forma, avaliar os desafios enfrentados pelos professores nas práticas de docência em história afro-brasileira implica em ressignificar aquilo que é parte da cultura, ou seja, o racismo estrutural, que está no livro didático, nas relações de poder escolar, nas relações intrapessoais e na forma como o professor elabora sua aula e seus instrumentos avaliativos.

O texto da lei pode impor comportamentos: ele implica em mudanças curriculares, ele exige reconstrução de livros didáticos e faz com que as práticas educacionais incluam temas antes pouco explorados. Contudo, a lei pode transformar o pensamento e o imaginário social? Uma resposta imediata para isso seria que a lei pode transformar o imaginário social à medida que for aplicada e que mais pessoas tiverem acesso à história afro-brasileira. Contudo, nosso questionamento é se conseguimos efetivamente decolonizar a história afro-brasileira antes de ensiná-las.

É justamente isso que queremos indicar com esse diagnóstico e que nos parece que nunca foi feito no âmbito das políticas educacionais brasileiras: a construção de uma nova episteme sobre a história do Brasil e, nela, sobre a história afro-brasileira, pois o que nos parece é que ainda estamos contando uma história colonizada e ocidentalizada.

2. Dados de Perfil dos Docentes Entrevistados

Ouvir as narrativas dos docentes sobre suas práticas em relação à história e cultura afro-brasileira é fundamental para construir um diagnóstico da aplicação da lei 10.639/03 e sua eficácia enquanto política pública.

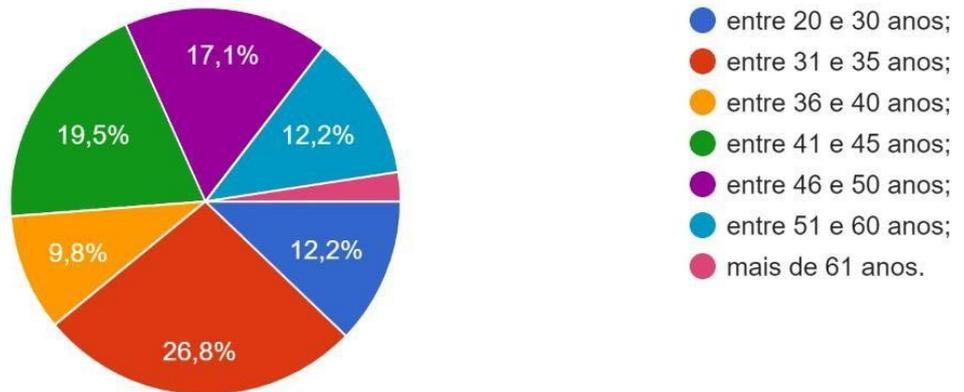
A narrativa dos professores não é passível de uma análise estatística generalizante, mas nos possibilita acessar essa realidade a partir de uma análise que permite construir um diagnóstico da eficácia da política educacional e dos dilemas vividos pelos professores, que refletem a sua formação e suas práticas em sala de aula.

Nos gráficos a seguir veremos o perfil dos professores entrevistados:

Gráfico 1: Idade dos Professores

Caro(a) professor(a), qual a sua idade?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

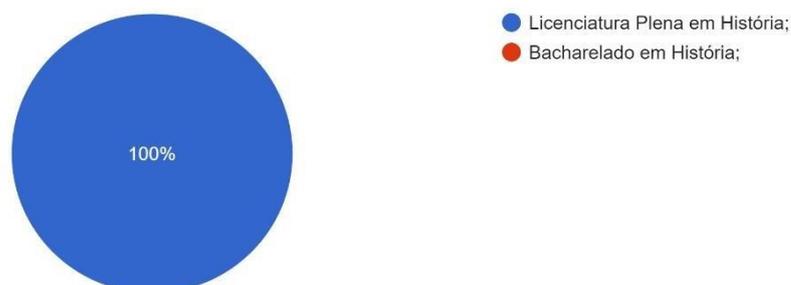
O primeiro questionamento nos leva a refletir acerca da idade dos profissionais em atividade no IEMA. É uma mera pergunta para percebermos a faixa etária que não influenciará no diagnóstico, mas é necessário entendermos. A maioria dos profissionais estão com a idade entre 31 e 35 anos, onde a minoria possui mais de 61 anos.

Gráfico 2: Formação dos Professores

Quando questionados sobre sua formação, todos os professores tem licenciatura em História, conforme podemos observar no gráfico a seguir. Há apenas um professor que também tem o bacharelado em História.

Caro(a) professor(a), a sua formação é:

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

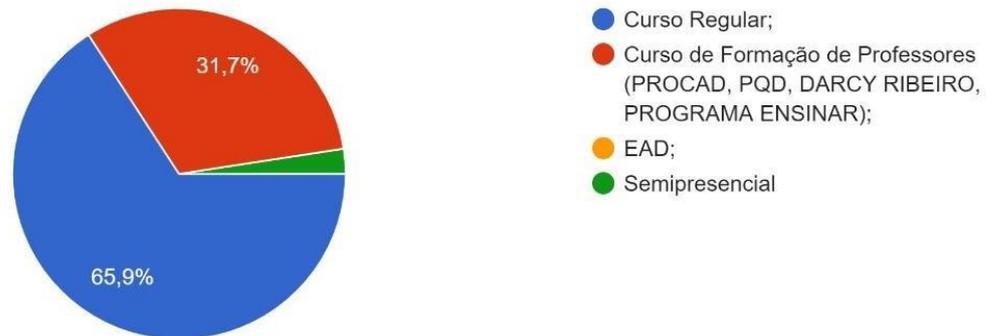
Também perguntamos qual o tipo de formação, se a licenciatura regular ou cursos de

formação de professores, para profissionais que já tenha o bacharelado ou outra licenciatura. Os resultados são os seguintes:

Gráfico 3: Tipo de formação dos professores

A sua formação foi em:

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

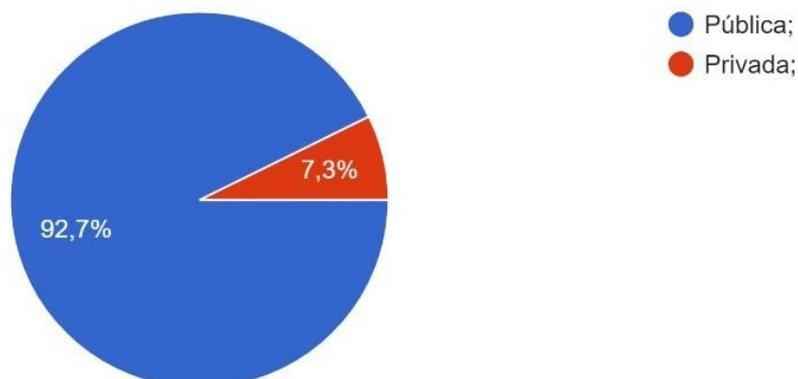
Aqui é percebido que a maioria teve formação em curso regular (65,9%), mas também percebemos um número significativo (31,7%) que tiveram formação em cursos de formação de professores ofertados através das políticas públicas educacionais que visam o fortalecimento e ampliação do número de professores com formação superior no Brasil.

Ainda para conhecer o perfil dos docentes entrevistados, questionamos se a formação foi em IES privada ou pública e obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 4: Espaço de formação

A sua formação acadêmica se deu em Instituição de Ensino Superior:

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

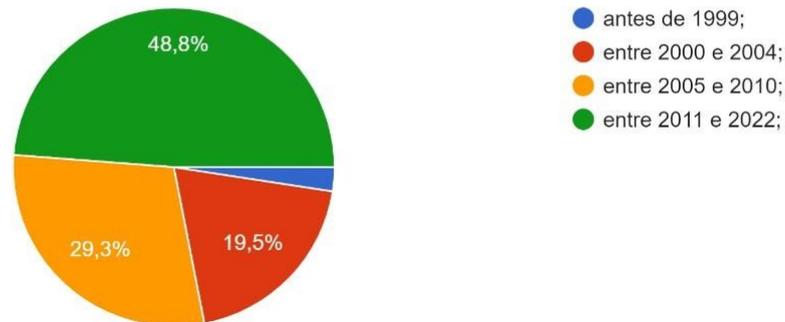
Esse questionamento reforça e demonstra o quanto as instituições de educação superior públicas são necessárias para a formação dos professores, 92,7% afirmam ter obtido formação acadêmica em universidades públicas.

Também foi questionado acerca do período do processo de formação e obtivemos as seguintes respostas:

Graduação 5: Período de Formação

A sua formação acadêmica a nível de graduação se deu entre os anos: (leve em conta o ano de conclusão):

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Essa pergunta e as seguintes serão de extrema importância para o estudo em questão, pois a partir das respostas começaremos entender todas as dificuldades e facilidades que os docentes possuem para desenvolver suas atividades com o tema estudado.

Percebemos que 48,8% dos profissionais, praticamente a metade dos entrevistados, graduaram entre 2011 e 2022. Portanto, avaliando somente esse dado, levando em conta que a lei foi promulgada em 2003 e os currículos das universidades já foram reformulados, os professores já estarão aptos a desenvolver o tema.

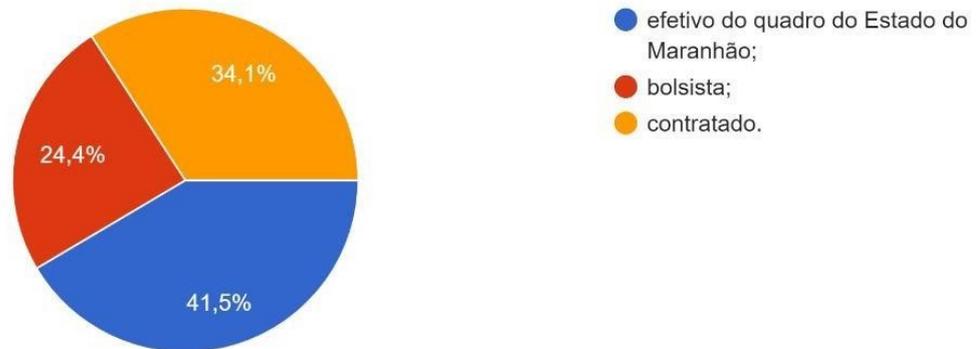
Podemos perceber ainda que a grande maioria (78,1%) graduou após a promulgação da lei 10.639/03.

Após as primeiras questões, passamos para o âmbito do trabalho e questionamos o tipo de vínculo trabalhista que o docente mantém com o IEMA.

Gráfico 6: Tipo de contrato de trabalho

Você é profissional:

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

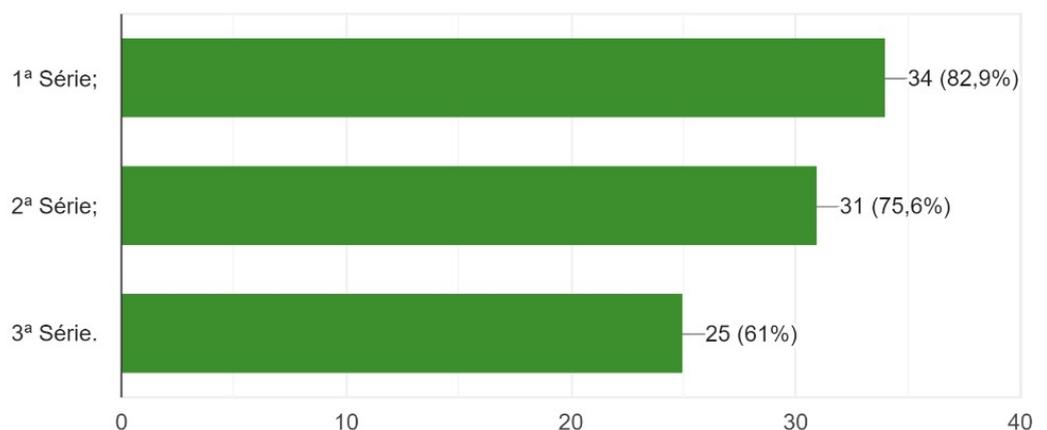
Aqui podemos atestar mais um gargalo da nossa educação, onde a minoria dos profissionais 41,5% possuem estabilidade, fazem parte do quadro efetivo de servidores do estado do Maranhão por terem conseguido aprovação em concurso público. Onde infelizmente a maioria 58,5% ainda não possui a estabilidade e não tem nenhuma certeza da continuidade da prestação do seu serviço. O concurso público deveria ser realizado periodicamente e a contratação deveria algo excepcional e não a regra.

No gráfico a seguir, poderemos verificar as séries de atuação, dentro do Ensino Médio, dos docentes entrevistados.

Gráfico 7: Ano de Atuação no Ensino Médio

Você ministra aulas de história na: (pode marcar mais de uma opção)

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

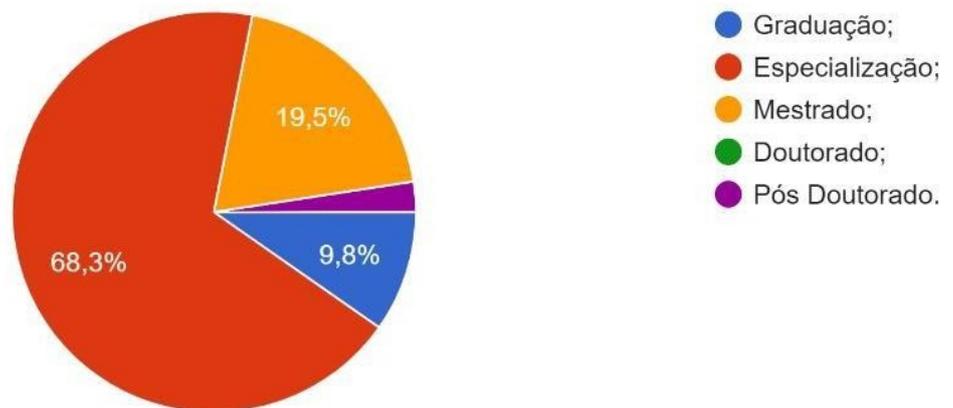
O IEMA desde 2016, vem ampliando a sua rede gradativamente atingindo mais regiões e municípios do estado do Maranhão. O número evidenciado nesta questão demonstra que há neste momento mais escolas com alunos na 1ª série (denominado pelo modelo pedagógico de fase de sobrevivência), outras desenvolvendo suas atividades com as 1ª e 2ª séries (fase de crescimento) e por fim as escolas que já estão com todo o ciclo formado com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries (fase de sustentabilidade).

Sabendo que todos os professores são licenciados em história, o próximo questionamento se refere à pós-graduação dos docentes e tivemos os seguintes resultados.

Gráfico 8: Titulação dos docentes

Qual a sua maior titulação atualmente?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Percebemos aqui, que a grande maioria possui pós-graduação, onde somente 9,8% possui somente a graduação. Portanto, acredita-se que todos os docentes possuem a qualificação para atuarem com História Afro-brasileira.

No próximo tópico, vamos analisar as relações que os professores estabelecem com a lei 10.639/03 e como efetivam as políticas educacionais nela determinadas.

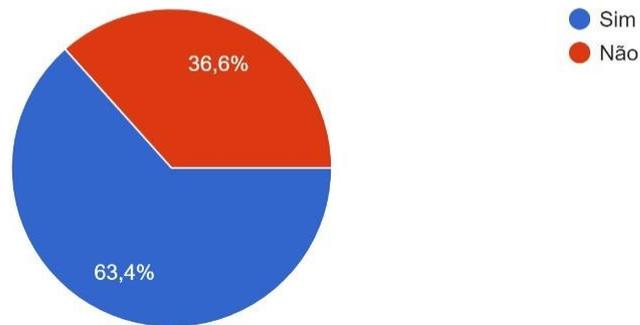
3. Professores e a efetivação da lei 10.639/2003

A primeira pergunta feita no que se refere especificamente à lei 10.639/03 foi se o docente tinha, na grade curricular de formação, uma disciplina específica sobre História e Cultura Afro-brasileira. Vejamos a seguir as respostas obtidas:

Gráfico 9: Disciplina específica na grade curricular

Durante a sua graduação, na grade curricular do curso existia uma disciplina específica de História e Cultura Afro-Brasileira?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

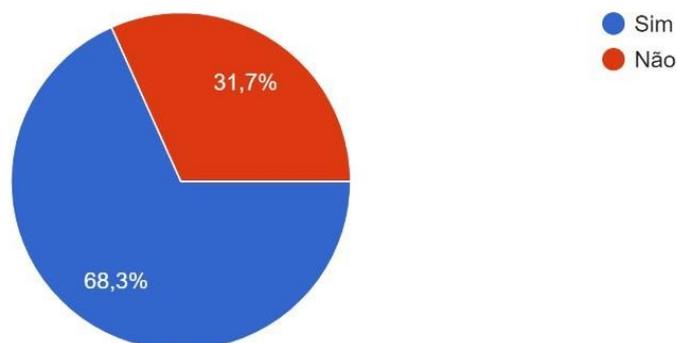
Aqui 63,4%, afirmam que durante a graduação na grade curricular existia uma disciplina específica de história e cultura afro-brasileira.

Na questão seguinte, perguntamos: “Durante a sua formação, ocorreu alguma discussão interna acerca da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira?” No gráfico, podemos verificar quantos professores responderam “sim” e quantos professores responderam “não”.

Gráfico 10: Discussões sobre a lei durante a formação

Durante a sua formação, ocorreu alguma discussão interna a cerca da lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Aqui fica evidenciado por 68,3% dos entrevistados que durante a formação acadêmica, já havia uma discussão interna na academia acerca da lei 10.639/2003, que estabelecia a

obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira.

O processo de descolonização da História brasileira implica em dois elementos centrais:

1. Tratar sobre a cultura e histórica africana e indígena.
2. Rever a própria historiografia e a forma colonizadora como nossa história foi escrita.

Essa perspectiva revisionista da própria historiografia precisa ser feita pela universidade, até mesmo dentro de uma perspectiva de política pública. Por isso, nos surpreende o dado que parte dos professores hoje formados nunca tiveram discussões sobre o tema no seu processo formativo. Ainda que eles tenham feito a sua formação docente antes da publicação da lei, o conhecimento sobre essa demanda de descolonização da história já era evidente e reconhecida pela ciência.

A pergunta seguinte foi: “Se marcou SIM, cite que tipo de discussão ocorreu”. Essa era uma resposta aberta. As respostas para essa pergunta são realmente surpreendentes, porque os professores revelam discussões vagas, que efetivamente não questionam a forma como nossa história foi contada de forma eurocêntrica.

Conforme observamos no gráfico, há professores que responderam que tiveram sim discussões em sua formação sobre a Lei 10.639/03, que estas se focavam em mostrar a importância da lei e do ensino de história afro-brasileira. Ora, a importância do ensino dos conteúdos indicados na lei é um dado empírico. Não podemos afirmar que a discussão seja vaga para apenas indicar importância. Na verdade, se trata de discutir “como descolonizar pensamento”. E isso não foi dito por nenhum dos professores. Um dos docentes apresentou uma interessante resposta, dizendo: “Sobre o preconceito das religiões Africanas”. Essa é uma resposta que indica um primeiro passo em direção à decolonização. A demonização das religiões afro-brasileiras feita especialmente pelos religiosos do neopentecostais, conforme indicam Torres e Martins (2021) é um exemplo de racismo estrutural, de intolerância e de pensamento eurocêntrico, que coloca o cristianismo como única verdade absoluta.

Vejamos algumas respostas de professores que efetivamente tiveram essas discussões durante sua formação inicial na universidade.

Prof.1. A discussão foi sobre a importância da lei sobre a valorização da cultura afro-brasileira para além de eventos pontuais que ocorrem na escola como datas comemorativas, visando valorizar as diferentes manifestações da cultura afro-brasileira destacando o protagonismo negro dentro da construção da sociedade²

Prof.2. Algumas discussões abordavam, a origem e a trajetória dos povos africanos que

foram trazidos para o Brasil como escravos, bem como suas contribuições para a formação da sociedade e da cultura brasileiras. Pautando a respeito da resistência e a luta dos africanos e seus descendentes contra a escravidão, o colonialismo e o imperialismo. O processo de abolição da escravatura no Brasil em 1888, seus limites e seus desafios para a inserção social e econômica dos ex-escravos e seus descendentes. A construção das identidades negras no Brasil considerando as diferentes manifestações culturais, religiosas, artísticas e políticas dos afro-brasileiros, tais como o candomblé, a capoeira, o samba, maracatu, o movimento negro, entre outras.

Embora alguns professores efetivamente tenham trazido essa dimensão discursiva, não há nenhuma resposta que aponta para uma formação efetivamente decolonial, sendo que a epistemologia europeia ainda é predominante.

Na próxima pergunta, o questionamento foi sobre os recursos utilizados no preparo das aulas.

Gráfico 11: Recursos utilizados nas aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Essa é uma pergunta central, porque, conforme mostra Oliveira (2017), muitos livros didáticos estão colonizados e são eurocêntricos, dificultando que o próprio professor se coloque nessa perspectiva decolonizadora. No questionário, demos algumas opções para os alunos assinalarem:

- livro didático (adotado pela escola);
- leituras de textos para aprofundamento (livros acadêmicos e artigos científicos);

- outros livros didáticos;
- fontes documentais como jornais, revistas, imagens (fotografias, charges).

Apenas dois professores mencionaram que apenas usam os livros didáticos indicados pela escola e os demais afirmaram aprofundar seus estudos. Sobre os livros didáticos Oliveira (2017, p.29) afirma:

Descolonizar os livros didáticos, apresentando a diferença de modo emancipatório, requer dar verdadeiro espaço aos conhecimentos dos povos conquistados (os conhecimentos dos diversos povos indígenas, das comunidades quilombolas, dos povos do campo), que têm sido reduzidos a mitos, irracionalidade, folclore, artefatos de museu, ou saberes práticos (...)

Enquanto o livro didático escolar não tiver essa perspectiva descolonizatória, então não há muita efetividade. Para o autor, isso implica que não há uma mudança nos enunciados discursivos utilizados nos livros. Suponhamos um exemplo de uma oração que diga, conforme exemplifica o autor: Os ricos europeus escravizavam os negros africanos. O autor mostra que essa oração naturaliza o “o rico europeu” e nega o fato de que eles estavam ricos pela exploração do trabalho.

Foucault (1999) mostra justamente como o poder se localiza na ordem do discurso, especialmente nos discursos legitimados, como dos livros didáticos. O livro didático se manifesta, nesse caso, como uma técnica de dominação e que cria um regime de verdade, que naturaliza a dominação, o discurso de raça e a subordinação.

Assim, é fundamental que os professores estudem para além do livro didático. Não podemos deixar de lembrar, por exemplo, que o livro didático naturalizou o conceito de raça, que é uma forma de violência simbólica. Quijano (2005, p.117) aponta a historicidade do conceito de raça, datada do processo colonial:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Contudo, a escola foi uma das maiores concretizadora desse discurso de raça, naturalizando o conceito como se ele não tivesse surgido para justificar dominação e legitimar o projeto colonial, de fazer enriquecer a metrópole a partir do trabalho escravo e do genocídio indígena.

Considerando que parte dos professores disseram não terem tido nenhuma formação

específica para efetivar a lei 10.639/03 e, os que tiveram, indicam uma clara precariedade dessa formação, perguntamos se os professores se sentem preparados para ministrar aulas sobre história e cultura afro-brasileira. Essas foram as respostas obtidas.

Gráfico 12: Discussões sobre a lei 10.639/03 durante a formação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Contudo, aqui cabe uma reflexão sobre o que efetivamente significa se sentir preparado para ministrar uma aula. Na educação tradicional e disciplinadora brasileira, estar preparado é conhecer o assunto e, nesse quesito, o livro didático supre, ainda que superficialmente, o aspecto do “ter a informação”. Por outro lado, precisamos considerar que estar preparado para ministrar temas que envolvam o racismo estrutural a sociedade brasileira envolve a descolonização do próprio pensamento. Sobre isso, Santos (2018, p. 2):

O olhar decolonial, ao questionar o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante de ciência, tem se colocado como lente capaz de denunciar e questionar de modo complexo a sofisticação discriminatória das bases epistêmicas na ciência de forma geral (...)

Esse projeto de sociedade contemporânea baseado na ciência ocidental eurocêntrica subordinou a escola à sua lógica e a elevou a uma verdade universal e inquestionável. A contemporaneidade se funda a partir da racionalidade iluminista e a escola como o espaço por excelência onde essa ciência se reproduz. Contudo, as Ciências Humanas que se ensinam nessa escola eurocêntrica, é aquela que foi escrita pelo branco. Dessa forma, como efetivamente podemos trabalhar e efetivar a lei 10.639/03 sem descolonizar a forma como nossa história é contada e negando às pessoas pretas o direito de escrever os livros didáticos, simplesmente porque ainda negamos a essas pessoas o direito à educação básica e superior, marginalizando e estigmatizando seus corpos e deslegitimando seus saberes e epistemes. Contamos a história do

negro no Brasil a partir da episteme da ciência ocidentalizada, sem nunca ter a preocupação de compreender as formas de pensar que se baseiam em outras epistemes.

Dessa forma, como uma primeira proposta que é parte desse diagnóstico, indicamos um novo olhar sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. A lei 10.639/03 é, sem dúvidas, uma política educacional central na lógica da sociedade brasileira colonizada pelo ocidentalismo e pelo eurocentrismo. É fundamental uma mudança de currículo. Contudo, ela é insuficiente para o fim ao qual se propõe.

Para exemplificar o que estamos propondo, tomemos como exemplo uma das inúmeras habilidades da Base Nacional Curricular Comum, no ensino de Artes para o primeiro ciclo do fundamental:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BNCC, 2018, p. 203)

Essa habilidade evidentemente cumpre a lei 10.639/03, porque inclui os estudos do patrimônio cultural africano. Ela tem a aparência de ser muito justa e equânime, mas é preciso pensar nas operações cognitivas que utilizamos para interpretar o patrimônio cultural que são aquelas da cultura e ciência ocidental. Nessa perspectiva epistêmica a cultura africana é a cultura do “outro”, é o “exótico” e, nesse contexto, é “inferior”. Basta analisar o espaço que tem a música erudita europeia no imaginário social frente à música afro-brasileira.

Dessa forma, a lei 10.639/03 deveria ser acompanhada por outras políticas públicas, especialmente de desenvolvimento de novos currículos, novos livros didáticos e formação de professores para o pensamento decolonial, o que implicam em conhecer a episteme de outras formas de pensar.

A pergunta seguinte fazia o seguinte questionamento: Você tem dificuldades em planejar aulas com a temática história e cultura afro-brasileira? O professor poderia escolher uma ou mais respostas, dentre as seguintes:

- não tenho material didático suficiente para elaborar uma boa aula;
- consigo planejar normalmente;
- não tive formação no tema;
- não me sinto seguro.

Do total de professores, onze responderam que têm dificuldade de preparar a aula. O reconhecimento da dificuldade é fundamental para a avaliação dessa política educacional e certamente nos permite afirmar que a lei 10.639/03 deve demandar políticas de formação

continuada de professores, obrigatoriamente. Uma vez que, como já mostramos, a formação universitária tem falhas na preparação do futuro docente para ensinar história e cultura afro-brasileira, então é preciso que esse professor, já formado, seja incluído em novos processos formativos que abordem o tema.

Oliveira e Candau (2010) apresentam o conceito de pedagogia decolonial como uma prática a ser transformada em política pública. Os autores explicam que a pedagogia decolonial tem como perspectiva a chamada interculturalidade crítica, que propõe um novo projeto de existência e de vida, baseada em um olhar das pessoas que foram subalternizadas sobre a história, sobre o capitalismo neoliberal e sobre a episteme ocidental. Trata-se de uma forma de olhar os problemas da sociedade contemporânea hipercapitalista por racionalidades outras que não a ocidental. Nossa defesa é que os processos formativos de professores sejam na perspectiva da pedagogia decolonial para que ela seja efetivamente emancipatória e seja um enfrentamento contra o racismo estrutural. Conforme, Oliveira e Candau (2010, p.28):

(...) uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. *(grifos dos autores)*

O fundamento da pedagogia decolonial é que não existe saída dentro do pensamento ocidental, porque ele é capitalista e cristão. Apenas a busca de outras racionalidades, fora da lógica do consumo, da indústria cultural e da ciência cartesiana e que pode ser encontrada uma saída para a subalternização do negro e da classe trabalhadora em geral no Brasil.

Contudo, não basta formar o professor na pedagogia decolonial. É preciso que os currículos tenham como fundamental essa proposta pedagógica, o que não acontece no Brasil. Quando avaliamos tanto a BNCC, quanto a reforma do Ensino Médio, percebemos uma ilegitimidade na forma como preparam o aluno para ganhar as competências necessárias para o trabalho na sociedade hipercapitalista – especialmente o empreendedorismo - em detrimento de uma formação para a crítica social. Vejamos, por exemplo, como a BNCC determina que as escolas acolham a juventude:

(...) proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BRASIL, 2018, p.466)

O compromisso da BNCC é com a formação de mão-de-obra docilizada, disciplinada e silenciada para o capitalismo e, portanto, condicionada àquilo que é imposto pelo capitalismo,

justamente porque a escola naturalizou essas condições. É justamente o oposto da pedagogia decolonial, que desnaturaliza as relações capitalistas, a desigualdade social e a subalternização baseado em critérios raciais e étnicos. Toda a BNCC está colonizada, porque ela é baseada na episteme capitalista e naturaliza o conceito de empreendedorismo, não como forma de precarizar os direitos trabalhistas e legitimar o trabalho informal, mas como estratégia de preparar o exército de reserva do capitalismo em sua forma neoliberal. Por isso mesmo a BNCC fala na formação de uma postura empreendedora como competência a ser trabalhada na escola. A BNCC é um instrumento do capitalismo na sua concepção baseada em competências socioemocionais para o mercado de trabalho. Um currículo escolar efetivamente decolonial deve ser construído fora da episteme ocidental, conforme nos mostram Oliveira e Candau (2010, p.32):

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder. (BRASIL, 2018, p.568)

O que precisamos é de currículos que não tenham um pacto com o capital, para formar pessoas que aceitam a subalternização como natural e como um dado biológico. Os autores explicam que a episteme ocidental é da não-existência, porque não podemos tornar a existência colonizada e desumanizada como justa, como viável, como sustentável. Vejamos a seguinte afirmação, tirada da BNCC:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo. (BRASIL, 2018, p.568)

A BNCC não traz nenhuma fonte científica para afirmar que há mais espaço para o empreendedorismo individual hoje e não apresenta dados estatísticos sobre o crescimento do setor empresarial que dê embasamento à afirmação. Ela faz aquilo que Foucault (1999) chama de regime de verdade, ou seja, ela se apropria de uma informação e ela é legitimada como verdade simplesmente porque a afirmação é um enunciado discursivo de uma instituição que tem legitimidade social, nesse caso, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.

Dessa forma, a BNCC faz um esforço de fetichizar o mercado de trabalho, mascarando

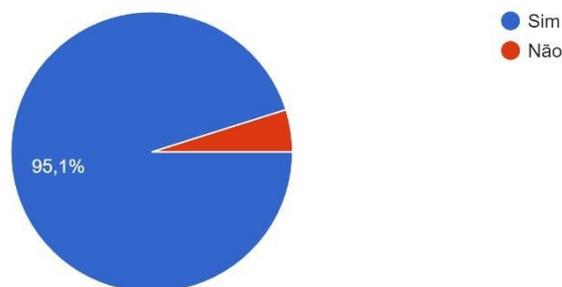
a subalternização, o racismo estrutural dentro das organizações e apresentando-o como um espaço de construção de carreiras de sucesso e de sonhos realizados, por meio do esforço pessoal e do trabalho incansável. (FARIA, DAGNINO e NOVAES, 2008).

A próxima pergunta questionava ao professor se ele ministra aulas sobre história e cultura brasileira. Conforme podemos verificar no gráfico, cerca de 95,1% respondeu que sim. Isso implica em afirmar que esses professores estão efetivando a política educacional proposta pela lei 10.639/03. Então vejamos:

Gráfico 13: Quantidade de docentes que ministram aulas sobre história e cultura afro-brasileira

Você ministra aulas com a temática da história e cultura afro-brasileira?

41 respostas



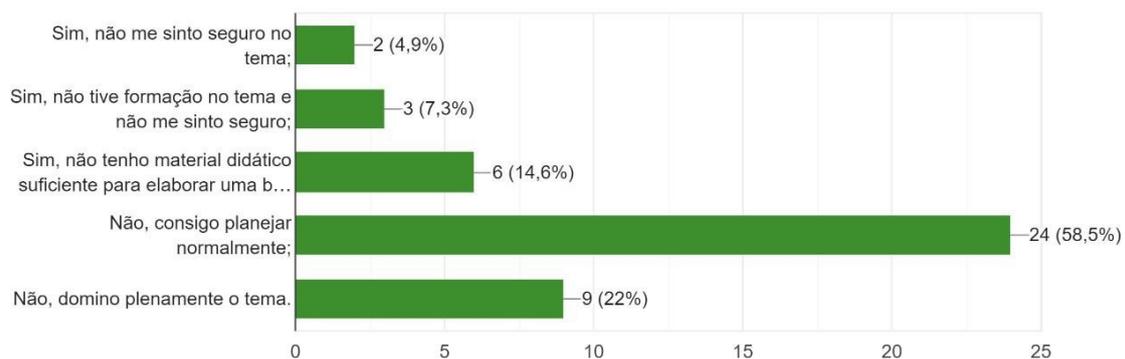
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme observamos, a maior parte dos docentes efetivamente ministram aulas sobre o tema. Nesse contexto, questionamos se os professores se sentiam seguros em planejar as aulas e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 14: Dificuldade em planejar aulas

Você tem dificuldades em planejar aulas com a temática história e cultura afro-brasileira? (pode marcar mais de uma opção).

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A pergunta seguinte era aberta, permitindo que o professor escrevesse a sua resposta conforme desejasse. A maior parte dos docentes afirmou utilizar livros didáticos e textos acadêmicos, sem apresentar maiores detalhes. Vejamos algumas obras citadas:

Livro: Negritude, Cinema e Educação Caminhos para a implementação da Lei 10639/03 Org. Edileuza Penha de Souza Livro: O negro no Maranhão: a escravidão, a liberdade e a construção da cidadania. Autor: Manoel Santos Neto Alguns livros didáticos de Ensino Médio que trazem capítulos sobre a História da África.

Constituição Brasileira e coleção História geral da África. Utilizo de livros sobre a temática, artigos, sites e até mesmo Walter Fraga e Wlamyra R. De Albuquerque. Uma história da cultura afro-brasileira. Editora Moderna, 2009. Regiane Augusto de Mattos. História e cultura afro-brasileira. Editora Contexto, 2007.

Nossa perspectiva nesse diagnóstico, contudo, é apontar que os tradicionais materiais didáticos e livros de história foram escritos na perspectiva ocidental e de racionalidade cartesiana. Oliveira e Candau (2010) explicam que a lei 10.639/03 foi fruto de um intenso movimento pelos direitos das pessoas pretas à sua história e à sua identidade. Ela tem como pressuposto a reparação histórica, ou seja, a perspectiva de que, ao conhecer a história pela perspectiva de outros atores sociais, que não os europeus, o racismo estrutural pudesse ser modificado. Contudo, novamente questionamos aqui em que medida o Direito pode modificar cultura.

Não temos dúvida na capacidade da educação em modificar cultura e comportamento racista, mas questionamos se a educação, conforme institucionaliza no Brasil, é capaz de ter um efeito social transformador, especialmente com a BNCC e a reforma do Ensino Médio. Gostaríamos de chamar atenção para um artigo em especial da reforma do ensino médio que nos parece especialmente reprodutor de uma lógica contrária à perspectiva da pedagogia decolonial:

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - línguas e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional. (BRASIL, 2017).

Conforme é de conhecimento público, o chamado Novo Ensino Médio brasileiro nasce

em uma perspectiva neoliberal de educação e, como tal, manifesta claramente seu propósito de formação de mão-de-obra nesse artigo. O que mais nos chama a atenção nesse artigo é a possibilidade de o aluno cumprir horas curriculares em vivência no setor produtivo. Não nos parece possível considerar que isso seja educação. É fundamental separar aquilo que é estágio, que faz parte de processos formativos, com supervisão de docentes e profissionais, de vivências no setor produtivo. Isso nos parece uma forma das empresas garantirem trabalho não remunerado em troca de horas-aula. O espaço do mercado pode ser de aprendizagem, dentro da educação decolonial, mas para desconstrução da subordinação e da desnaturalização das desigualdades. Nesse contexto, a reforma é ilegítima como política educacional e em nada contribui para a efetivação da lei 10.639/03, porque diminui os espaços de construção do pensamento crítico sobre a realidade.

A ciência se quer neutra, mas ela não é neutra na materialidade histórica. A ciência é fruto das relações de poder que a cria. A ciência é parte do projeto da modernidade e, portanto, está a serviço do capitalismo. Isso está muito claro na forma pela qual a escola como promotora da ciência foi articulada no Brasil, especialmente a BNCC e a reforma do Ensino Médio. A ciência que reproduzimos é aquela que contribuiu para a subalternidade e para as relações de dominação entre negros e brancos. Por isso que a efetivação da lei 10.639/03 demanda isso que Walsh (2006) chama de giro decolonial. Dessa forma, quando perguntamos aos professores: Você acredita ser necessário o oferecimento de formação específica para o ensino de história e cultura afro-brasileira? – todos disseram que sim.

É fundamental, nesse momento, pensar sobre essa formação específica. Ela é comum atualmente nas universidades, especialmente com as resoluções do Ministério da Educação para o Ensino Superior, que exige discussões multidisciplinares em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais. Vejamos, por exemplo, o que determina a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)

Todavia, sem que ocorra o giro decolonial, a educação em Direitos Humanos permanece apenas um discurso esvaziado de sentido, porque pratica em um sistema de ensino que é neoliberal e que é incapaz de questionar a subalternização. Ele, em si mesmo, está colonizado e reproduz o racismo estrutural.

Dessa forma, pensar em processos formativos para professores aplicarem a lei 10.639/03 envolve a aprendizagem por meio da pedagogia decolonial. Isso implica na recuperação de outras formas de pensamento, africana e indígenas, para recuperar outras formas de convivência humana, de organização do trabalho, de relação com a natureza e com a diversidade. Dentro da episteme cartesiana, mecanicista, capitalista, ocidental e cristão, o racismo estrutural não será superado.

Perguntamos ainda quais obras os professores já haviam lido sobre a África. Vejamos algumas respostas:

Cartas da África – Correspondências de André Rebouças; Agontimê textos de Henrique Borralho; textos do prof. Ferreti;

Já li vários livros sobre a temática. Mas um é referência: Um Rio Chamado Atlântico: a Africano Brasil e o Brasil na África, de Alberto da Costa e Silva;

Livro: Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre África e Rio de Janeiro. Autor: Manolo Florentino Alguns capítulos da coleção História Geral da África;

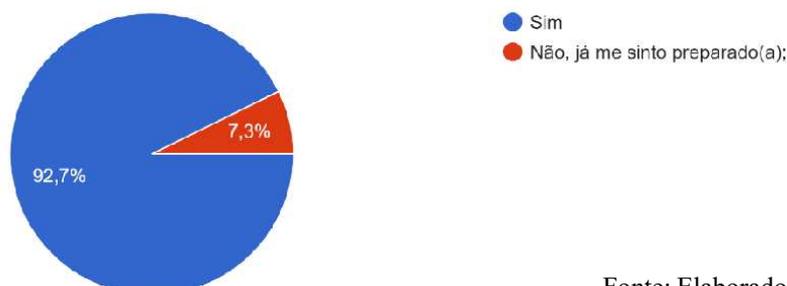
CHALHOUB, Sidney. Visões da liberdade. São Paulo: Cia das Letras, 1990. Nei Lopes. História e cultura africana e afro-brasileira. Barga Planeta, 2008. Ynaê Lopes dos Santos. História da África e do Brasil afrodescendente. Editora Pallas, 2017. GOMES, Nilma Lino (org.) Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. Devotos da cor - Mariza deCarvalho Pequeno Manual Antirracista - Djamilia Ribeiro. Material proposto pelo MEC através de formação para professores da educação básica. Coleção História Geral da África A história do negro brasileiro Superando o Racismo na Escola.

A próxima pergunta versava sobre o seguinte: Você acredita ser necessário o oferecimento de formação específica para o ensino de história e cultura afro-brasileira?

Gráfico 16: Necessidade de formação específica

Você acredita ser necessário o oferecimento de formação específica para o ensino de história e cultura afro-brasileira?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A demanda de formação continuada para professores é algo permanente. Os conhecimentos historiográficos e em direitos humanos nunca são acabados, nunca são encerrados e exigem dos professores formação por toda a carreira. Dizer que a formação específica não é necessária nos mostra que nem todos os professores reconhecem que a formação do professor nunca termina e que é preciso construir trajetórias constantes de aprendizagem.

Finalmente, foi perguntado aos professores: “Qual a sua avaliação em relação a carga horária da disciplina história no novo ensino médio?” A maior parte dos docentes afirmaram que são contra a redução e que a reforma do Ensino Médio deve ser revogada. Alguns poucos disseram não se sentir competente para avaliar. Vejamos então algumas respostas:

Prof.1. A diminuição da carga horária de História no ensino médio, em especial no integrado a base técnica (vide iema) enfraquece consideravelmente a formação crítica e humana dos alunos

Prof.2. Sabe-se que as mudanças ocorridas no novo ensino médio, vem com ideal de tornar os últimos anos do ensino médio mais atrativos, a redução da carga horária do componente curricular de história na minha opinião. Deve ser reavaliar e alterada.

Prof.3. Uma desvalorização não só dos profissionais, como também com a história da construção da nossa sociedade porque deixamos de trabalhar conteúdos pela pequena carga horária.

Prof.4. A mais péssima possível!!!!!! Uma aula de História, por semana, numa turma é o suficiente para ensinar o quê?

Prof.5. Uma tentativa de silenciar os professores de história. E tendo noção sobre a história do ensino de história já temos noção das ideias que atravessam essa reforma do ensino médio.

Aqui cabe novamente uma reflexão sobre a ciência iluminista, que funda a racionalidade contemporânea e sistematiza as ciências nas áreas que conhecemos hoje e, com ela, os currículos da educação básica. Essa ciência que tem como base conteúdos estocados dentro de caixas comunicáveis é uma das mais evidentes expressões da racionalidade ocidental. O giro epistêmico implica também em desconstruir essa perspectiva. Essa ciência foi organizada de maneira classificatória e classifica o que seria inclassificável, como gênero, raça e culturas, em inferior e superior. Esse ímpeto classificatório não é isento e não é axiologicamente neutro. Pelo contrário, ele tem como função a dominação e a consolidação de hierarquias e subalternidades.

A próxima pergunta se referiu à abordagem colonial no ensino de história e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 17: Abordagem decolonial

A abordagem decolonial é feita em alguns momentos pontuais durante o ano letivo ou você trabalha este tema cotidianamente no ambiente escolar?

41 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme podemos verificar, pouco mais de 50% dos professores afirma trabalhar cotidianamente com o tema da decolonialidade. O giro epistêmico supera as divisões entre ciências, porque entende que o conhecimento é, por natureza, multidisciplinar e que ele deve ser utilizado movimentos de mudança nas esferas políticas, sociais e culturais, quebrando as barreiras que sustentam a subalternidade. Nos parece que há, na ciência moderna ocidental, um projeto de condução da classe subalternizada pela disciplina e pela docilização dos corpos, reproduzindo o conhecimento científico de forma incompleta, não integral e fragmentado, porque retira das classes subalternizadas a voz e os espaços de questionamento.

Nosso argumento, portanto, é que uma educação pautada no decolonialismo não tem como limite a carga horária e não se organiza com áreas estanques e compartimentadas das ciências. O que estamos argumentando é que o aumento da carga horária de história é uma mudança paliativa e superficial.

A próxima pergunta foi a seguinte: Relate acerca da sua prática docente em relação ao tema proposto neste questionário (Ex: ações, metodologias, cotidiano) fique à vontade para narrar. Caso não pratique, coloque "Não realizo". Vejamos algumas das respostas a seguir:

Prof.1: Não realizo, mas estou entrando em contato com o tema através de uma eletiva criada para o segundo semestre que foca justamente em Africanidades. Algumas revistas eletrônicas, como a Africanidades: práticas sociais e pedagógicas estão me ajudando muito neste percurso.

Prof.2. Nas aulas realizamos repetidas rodas de conversas sobre temas a partir de imagens, principalmente que provoquem o debate decolonial. Inclusive acrescentamos temas como Paleoíndios Diversidade Indígena no programa com sequências

didáticas atrativas.

Prof.3. Procuramos dar voz aos povos originários e sempre procuramos dentro do contexto da aula fazermos reflexões sobre a imposição cultural dos povos europeus e conseqüentemente suas interferências neocolonialistas.

Não podemos deixar de comentar a fala do professor 3 e como ela é colonizada. Não se trata do homem urbano “dar voz” aos povos originários, como se eles precisassem da autorização do homem branco. Na verdade, se trata de ouvir a voz dos povos originários. Esse é um discurso que mostra como a colonização dos saberes se mantém ainda, mesmo na fala de professores de história.

Uma escola que seja realmente revolucionária e humanizada não pode ser a escola que conhecemos, baseada em políticas educacionais cartesianas cujo projeto de modernidade é baseada na dominação cruel do outro. Machado e Soares (2021), em seu estudo sobre o ensino decolonial de literatura, afirmam que a escola descolonizada começa pelo ouvir dos corpos subalternizados, que foram por séculos excluídos da educação formal. A escola sustenta dominação e, por isso que apenas o aumento das horas de história são insuficientes para modificar e emancipar. Machado e Soares (2021, p. 982):

Desde a Constituição de 1988 no Brasil, a escola foi “aberta para todos”, mas de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros.

A inclusão de todos na educação é certamente um discurso legitimado pela LDB, mas ele é uma contradição, porque a escola faz apologia ao sistema que mais exclui na contemporaneidade, que é o mercado de trabalho. Portanto, o que está claro é que os documentos oficiais não têm um projeto de superação da subalternização. Isso fica evidente especialmente nas políticas presentes na BNCC para o Ensino Médio, conforme podemos ver a seguir:

(...) prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466).

Nossa análise aqui fará a análise desse trecho, frente a outro, também tira dessa política educacional.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa,

portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BRASIL, 2018, p. 15).

Vejamos que temos, por um lado, uma política educacional que fala em igualdade e reconhecimento das singularidades, mas, por outro, temos uma política que entende que o espaço da educação é aquele de construção de metas profissionais, como se a meta fosse uma escolha do indivíduo e não algo que feito como imposição do capital. A BNCC, como já mencionado, faz a fetichização do mercado de trabalho.

A ideologia do sucesso profissional, pautada no esforço individual, no mérito, no trabalho duro, não pode ter lugar na educação formal, porque essa é base do capital, que mascara a exploração e é uma nova forma de alienação. As redes sociais profissionais, espaços de legitimação do hipercapitalismo, criam a prática de exibição de promoções e de novos empregos, alienando que a promoção não é efetivamente uma conquista, mas uma estratégia de reprodução do capital, no qual a exploração se torna “vestir a camisa da empresa”, para “conseguir sucesso”.

Vamos nos debruçar agora sobre a fala de um dos docentes sobre a pergunta: “Qual a sua avaliação em relação a carga horária da disciplina história no novo ensino médio?” *Mínima. Muitas vezes preciso "pular" alguns conteúdos.*

O Brasil tem uma educação conteudista, porque é assim que se organizou a ciência iluminista e é assim que a escola se apropriou dela: por conteúdo. A BNCC tenta mudar essa lógica, falando em habilidades, mas muda apenas o léxico, não a prática. A escola brasileira continua conteudista. Tanto que nos modelos de plano de aula praticados pela escola há sempre o item: “Conteúdos”.

A educação por conteúdos espera que haja um conjunto de temas que o professor deve “ensinar”, porque depois vão “cair na prova”. Na prova, para “ter sucesso”, o aluno deve reproduzir aquilo que o professor “passou na lousa”. Como podemos ver na fala do docente, há uma preocupação com a carga horária da disciplina, porque “pular” conteúdos não é bem visto pela direção e pelos atores educacionais regulatórios.

A educação não deveria ser sobre conteúdo, mas sim sobre transformação individual e social. Obviamente reconhecemos que o acesso à cultura sistematizada é importante, mas desde que o olhar sobre essa cultura seja crítico, especialmente no que se refere à sua episteme. O acesso ao conhecimento não deve ser no sentido de reproduzir, mas sim de reconhecer em que medida os enunciados discursivos escolares reproduzem as condições de subalternização dos corpos dos outros, daquele que é diferente do europeu, homem, branco, heterossexual,

cisgênero e proprietário dos meios de produção.

Em vista das primeiras considerações finais sobre esse diagnóstico temos que reconhecer que as entrevistas apontam diversos problemas nas políticas educacionais brasileira para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Mas essas falhas só podem ser desconstruídas à medida que os atores sociais perceberem a intencionalidade das mesmas e a existência de um projeto que escolhe manter o negro subalternizado, porque isso é interessante para o capital.

Ensinar para as relações étnico-raciais demanda a reconstrução de todo nosso sistema de ensino. Quando os professores, ao final dessa pesquisa, foram questionados se tinham comentários a fazer sobre os temas abordados, todos foram unânimes em dizer que o tema é fundamental e que precisa ser enfrentado de maneira específica. Contudo, parece-nos que esses professores estão cheios de lacunas na sua formação, que impedem um questionamento mais amplo do *status quo* das políticas educacionais. Um dos docentes respondeu ainda: *Sim. Não acredito que um curso superior com formação específica seja necessário na questão supracitada, porém os cursos de humanas todos têm capacidade de serem mais instrumentalizados para o objetivo. Sociologia, filosofia, história e geografia.*

Do nosso ponto de vista, um docente que não reconhece que professor precisa de formação específica para ensinar história e cultura afro-brasileira tem um olhar acrítico sobre a educação brasileira e, ele mesmo, é reflexo da precariedade das nossas políticas de educação.

4. Propostas

Foucault (1999) apresenta o poder do discurso enquanto configuração da verdade e da ciência. A escola, enquanto instituição socialmente legitimada, tem um papel fundamental na consolidação de discursos sobre a realidade e, no que se refere, ao imaginário sobre o negro e todos os grupos subalternizados, a naturalizar as relações. Esse discurso opera como verdade, ainda que seja pseudocientífico. Um dos elementos mais poderosos do discurso sobre raça é sua capacidade de naturalizar as relações de dominação.

A escola é, em Foucault (1999), um espaço do capitalismo neoliberal, baseada na disciplinarização dos corpos, de biopoder, de silenciamento e controle do comportamento humano. Por sua vez, em Bourdieu (1982), a escola é um espaço de reprodução da desigualdade social, de violência simbólica, de valorização do capital dominante e de mais profundos sofrimentos.

Também podemos tomar a perspectiva de Santos (2008), para refletir sobre o diagnóstico propositivo que estabelecemos aqui. Para o autor, essa ciência moderna,

positivista e industrial que ensinamos aos nossos alunos também é projeto de dominação, por meio da sua arbitrariedade sobre quem tem legitimidade para fazer conhecimento e sobre o que é legítimo conhecer:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento e tanto mais rigoroso quanto mais restrito e o objecto sobre que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção directa da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. E hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SANTOS, 2008, p. 74).

O conhecimento das ciências modernas, conforme nos diz Santos (2008), é resultado da parcelização do conhecimento e de um reducionismo arbitrário. Ensinamos aqui que determinado grupo de historiadores designou como legítimo, ou seja, ensinamos a história do Brasil tal como proposta pelo europeu, não por outros grupos sociais que também têm legitimidade para contá-la, já que protagonistas dela. Contamos, portanto, parte da história ou um viés dela.

Podemos aplicar esse conhecimento proposto por Santos (2008) no diagnóstico de sugerimos aqui. Nossos currículos e nossos livros didáticos são fruto dessa arbitrariedade da ciência moderna, que definiu quem eram os autorizados a construir a história colonial e imperial do Brasil, sem vozes africanas e dos povos originários. Dessa forma, o conhecimento que compulsoriamente ensinamos é europeu, ou seja, uma visão do real que nega o protagonismo que povos não europeus na formação da nossa história.

Analisamos, nos contextos da UFMA e da UEMA, a inclusão de disciplinas que discutem História da África, Cultura Afrobrasileira, dentro outras. Ainda, estudamos a inclusão de estudos sobre a cultura afrobrasileira e dos povos originários na BNCC. Contudo, precisamos recorrer à seguinte análise de Santos (2008, p. 74):

Os males desta parcialização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir sob outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade.

As políticas educacionais de educação básica e superior estão de fato constantemente revendo seus currículos, mas apenas mudando os nomes da disciplina e/ou conteúdos. Contudo, a forma como produzimos conhecimento é o mesmo, porque a forma como produzimos ciência – negando determinados conhecimentos e silenciando algumas vozes – também é estratégia de acumulação do capital, que mantém os corpos diversos

subalternizados. Nessa perspectiva epistemológica de contar a história, típica da modernidade, corpos não brancos nunca tiveram a legitimidade de fazer ciência histórica.

Dessa forma, nosso diagnóstico é que não há saída dentro da lógica da escola como ela se organiza hoje, a partir da arbitrariedade da ciência moderna. Não há espaço para ruptura com o racismo estrutural dentro de uma escola neoliberal, pautada por políticas educacionais que educam corpos silenciados e docilizados para o mercado de trabalho. Não há ruptura em escolas com políticas de currículo que ensinam por competências, porque o mercado de trabalho seleciona o trabalhador por competências.

Remetemo-nos ainda, na produção de diagnóstico, ao texto de Spivak (2010), que produz uma reflexão fundamental no pensamento decolonial, que é “pode o subalterno falar?” Aqui, essa pergunta nos reflete às vozes negras e de povos originários que foram silenciadas pela historiografia eurocêntrica. A autora reconhece que os sujeitos não-ocidentais foram objetos da construção de um discurso pelo Ocidente europeu, que legitimou a percepção da soberania europeia sobre esses corpos não-ocidentais. Esse discurso, segundo a autora, perpetua estratégias de dominação.

Spivak (2010) critica ainda abordagens essencialistas que simplificam e generalizam a experiência dos subalternos. Ela destaca a complexidade da representação e argumenta que a tentativa de falar em nome dos subalternos pode, de fato, perpetuar formas de opressão. Contudo, isso foi feito com a historiografia sobre o Brasil, que construiu mitos e fábulas sobre as relações entre dominador e dominado, consolidando a ideia de que há uma democracia racial no Brasil. Ainda, a historiografia que conta a história da colonização, da escravidão e tantas outras pela voz dos portugueses deve perder sua legitimidade para que possamos construir uma educação efetivamente antiracista no Brasil.

Nossa proposta, portanto, é de constituição no Brasil de uma educação decolonial, em um novo sistema de ensino que tenha como base a liberdade de pensamento, o acesso a diferentes epistemes, não só a ocidental e de espaço coletivo de ciência, não de reprodução de ideias. Ainda, que a história brasileira seja reescrita pelos corpos subalternizados, refutando qualquer argumento sobre uma suposta democracia racial. Essa é também a perspectiva de Machado e Soares (2021, p.983):

O conceito que envolve nossa posição ética e política diante dessas questões e nos permite pensar esse tipo de educação é o de decolonialidade, uma vez que se trata de uma noção elaborada, sobretudo, por pensadores latino-americanos (mas também por pensadores de outros países do cone sul) que se concentram em analisar crítica e profundamente como a colonialidade europeia se impôs nas estruturas de poder na América Latina, nos modos de saber, ser e pensar dos povos dos países latino-americanos, desvendando a produção de conhecimento de uma episteme principalmente eurocêntrica e da América do Norte. A decolonialidade configura-se,

pois, enquanto potência para se refletir e modificar estruturas fixas no que diz respeito ao ensino de literaturas, atuando, portanto, na perspectiva crítica da educação.

Na educação decolonial, não se trata apenas de ensino história e cultura afro-brasileira, mas também de ensinar formas de pensar de populações africanas e indígenas, para que possam estabelecer novas relações com os povos subalternizados e que nossa forma de existência seja toda revista.

Gostaríamos aqui de dar um exemplo do que estamos propondo aqui. Na BNCC, as diversas disciplinas são apresentadas em seus propósitos, em competências e habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula. Sobre a Geografia, lemos:

Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.361).

Esse trecho tem uma importância histórica e não temos dúvida disso. Todavia, ele não tem nada de revolucionário e, portanto, não produz ruptura com o *status quo* e com a racionalidade do racismo na vida cotidiana. O que precisamos entender é que reconhecer a diversidade étnico-racial e combater preconceitos e violência são atos fundamentais, mas precisamos ir além disso, precisamos romper com a racionalidade ocidental do capitalismo, que se beneficia do racismo, porque tem a justificação da dominação, da exploração, dos baixos salários, das posições subalternas, dentre outras.

O que também é fundamental perceber é que o preconceito e a violência contra negros não vão deixar de reconhecer se a episteme da racionalidade da ciência ocidental não for questionada. Não basta “passar o conteúdo”, se ele é meramente reprodução da mesma lógica de marginalização e de legitimação da subalternização de corpos não brancos, dos corpos pobres, dos corpos não cisgêneros e de corpos deficientes, dentre tantos outros corpos que são estigmatizados. Dessa forma, fazemos algumas proposições sobre uma educação decolonizadora.

Tabela 1: Proposta de uma escola decolonial

Escola neoliberal	Escola decolonial
Baseada na episteme da ciência ocidental.	Aberta a conhecer e validar outras epistemes.
Aulas separadas por disciplinas.	Compreensão multidisciplinar do conhecimento, sem fragmentação.
Aulas preparadas com base em conteúdo.	Aulas baseadas em problemáticas levantadas pelos atores da aprendizagem.
Preferência dada à metodologia de ensino expositiva.	Metodologia socrática, cuja finalidade seja atribuição de sentido à realidade.
Currículo focado nas competências socioemocionais demandas pelo capitalismo.	Rompimento com a lógica do currículo conteudista e abertura para a transformação da cultura sistematizada.
Sucesso e fracasso baseado em avaliações e notas.	Não há avaliação e notas, porque o que se espera é a transformação individual, não sucesso.
O professor é o centro dos processos de ensino e aprendizagem.	Todos os atores de aprendizagem são protagonistas.
O objetivo da educação é a empregabilidade.	O objetivo da educação é a transformação dos modos de existência capitalista.
Educação disciplinar e silenciadora.	Educação de insurgência, revolucionário e de posicionamento crítico.

Educação para empreendedorismo, para a competitividade capitalista e para o sucesso profissional.	Educação para a solidariedade social, para a coletividade e para novas formas de relação com o outro e com a natureza.
Educação que classifica gênero, raça, orientação sexual, capacidade física e intelectual.	Educação que desnaturaliza as classificações e as percebe fruto de discursos de poder.
Educação para o individualismo capitalista.	Educação para a convivência comunitária e para o outro.
Educação baseada em metas de formação para o mercado de trabalho.	Educação que vocacione para a transformação social.
Educação para o desempenho no trabalho.	Educação que estimule as novas formas de existência.
Escola com arquitetura de vigilância.	Não há delimitação para onde a aprendizagem pode ocorrer.
Atores escolares definidos por lei: diretor, coordenador, professores, alunos etc.	Os atores escolares são definidos pelas demandas e podem ser movimentos escolares, sindicatos, conselhos de direitos, etc.
Instituições reguladoras, como Ministério da Educação e secretarias nomeadas pelos Executivo.	Sociedade participa de toda a tomada de decisão sobre políticas educacionais.
O currículo é uma imposição dos órgãos reguladores.	O currículo é uma decisão coletiva, de todos os atores educacionais.
Formação de professores com foco na manutenção do <i>status quo</i> .	Formação de professores para a transformação dos indivíduos e das pessoas.

Esse diagnóstico propositivo não tem nenhuma intenção de esgotar a temática e considera que as propostas apresentadas na tabela não são capazes de modificar as políticas educacionais sem que movimentos sociais incentivem a agenda política no sentido de modificar o sistema educacional brasileiro e de um compromisso público estatal de democracia a gestão educacional e transformar o caráter neoliberal da escola pública. A transformação social está na educação, mas essa educação precisa ser transformada primeiro, por meio da pedagogia decolonial.

Para finalizar esse diagnóstico, propomos um olhar, também foucaultiano, mas a partir de uma releitura, que trata de três conceitos resignificados a partir da leitura da obra de Foucault, que nos ajudam a entender o racismo brasileiro: necropolítica, biopolítica e antinegritude. Essa perspectiva foi estudada por Alves (2020). Do ponto de vista do autor, a estrutura colonial continua influenciando o presente. A (pós)colônia (podemos chamá-la de polis) é o domínio da existência crua, ou o local onde a vida e a morte estão tão entrelaçadas que já não podem ser distintas. É uma região onde, devido à sua diferença racial, algumas comunidades são relegadas a uma condição existencial de morte-em-vida. Para o autor foi na Colônia, não na Europa, contrariando Michel Foucault em suas reflexões sobre o surgimento da biopolítica, que um laboratório bio(necro)político se desenvolveu por meio da combinação de disciplina, soberania e a sempre presente economia do massacre. A (pós)colônia é uma formação de terror onde os poderes disciplinares, biopolíticos e necropolíticos convergem na criação de mundos de morte.

O que argumentamos aqui é que a escola é um espaço de biopolítica, de docilização dos corpos e de necropolítica. Ela é a materialização dos processos sociais de exclusão, segregação e materialização do racismo, porque forma os corpos para o capitalismo, mantendo a subalternidade de alguns grupos em detrimento dos outros. A escola é uma metáfora da colônia, porque ela continua colonizando com seu discursos e suas tecnologias de poder, como as provas, tarefas e exames, o mito do sucesso e fracasso escolar, as expectativas de “bom comportamento”, o discurso da “falta de atenção”, dentre tantos discursos cuja arqueologia não nos caberia aqui fazer, mas que são representativos de uma estrutura de manutenção de poder sustentada pelas políticas educacionais. Não é possível que tenhamos ainda expectativas de que a educação antirracista se manifestará nesse contexto e nesses espaços. É nesse contexto que Alves (2020) desenvolve o conceito de biópolis.

Conforme aponta o autor, a biópolis representa a esfera da vida civil ocupada majoritariamente por brancos, ou, em outras palavras, pelos não-negros. Essa comunidade

política é moldada pela branquitude e pelo sistema de direitos que a sustenta. Esse sistema cria as condições para uma utopia urbana, chamada de "blancopia", que busca garantir a segurança da vida branca e controlar socialmente a diferença em áreas consideradas como territórios de morte. No âmbito espacial, a biópolis é facilmente identificável. Não é necessário um grande esforço intelectual para mapear as geografias de vida e oportunidades em contextos aparentemente distintos, como nas metrópoles brasileiras ou colombianas. Onde quer que estejam os corpos não-negros, a biópolis se manifesta como uma expressão ontológico-espacial do que significa pertencer ao mundo da cidadania e ter uma vida humanamente vivível. Nesse contexto, a escola é um dos muitos espaços da biópolis, porque a escola não é um espaço autônomo da biópolis, mas um de seus mecanismo de reprodução.

Por outro lado, afirma Alves (2020), Necrópolis é uma palavra formada pela combinação de "nekros" (morto) e "polis" (cidade). Na antiguidade greco-romana, uma necrópolis era uma área localizada fora dos limites da cidade, destinada aos mortos. No contexto atual, o autor usa o termo para descrever a cidade como um espaço que, de maneira física, ontológica e social, contribui para a produção da morte. Se seguirmos a perspectiva afropessimista, que argumenta que as pessoas negras são excluídas da cidadania e colocadas fora da humanidade, torna-se claro que esse grupo é considerado socialmente morto. Portanto, a necrópolis representa o espaço físico e ontológico habitado por corpos negros que são privados de uma vida plena, especialmente no aspecto civil. A escola também produz essa mesma lógica. Embora, discursivamente, ela seja o símbolo da democracia e dos direitos humanos, ela prepara os corpos para a subalternização e mantém o silenciamento das epistemologias não brancas. Por isso que nos parece que qualquer tentativa de construir uma educação antirracista dentro dessa biópolis e seu microcosmos que é a escola, não passa de discurso simbólico e esforço de controle das massas, por meio da ilusão da ação do Estado. Nesse contexto, diz Alves (2020, p. 17): “Nessas topografias da violência, a morte física é apenas uma das múltiplas mortes, que vão desde a pobreza extrema e a humilhação diária do subemprego até a dor psíquica do trauma histórico e da violência homicida” (*tradução nossa*). Na escola, um dos espaços de humilhação é ter sua própria história contada pela versão do branco, que não tem legitimidade para falar sobre um dor que não é sua.

Alves (2020) fala, então, sobre a violência estatal, que promove esse padrão de exclusão. De fato, ao considerarmos a violência promovida pelo Estado em suas diversas formas - incluindo tanto os atos em que o próprio Estado está diretamente envolvido quanto aqueles que ele facilitou -, o conceito de necrópole como uma estratégia de afirmação de

soberania se torna pertinente. Podemos argumentar que a administração necropolítica das cidades (ou seja, a produção e gestão da vida urbana), inclusive da escola, é simplesmente uma manifestação da busca por soberania sobre os corpos e espaços negros. Para isso, o autor aponta que precisamos fazer esforços adicionais para abordar o racismo para além da perspectiva liberal, que inclui não apenas microagressões, ofensas e ódio racial, mas também a produção, seja sancionada pelo Estado ou ilegal, de condições desfavoráveis que levam a mortes prematuras e a destruição emocional dessas vidas pela humilhação diária, que mostra que alguns corpos não importam na sociedade de mercado.

Alves (2020) aponta que este processo de criação de capital e de reprodução da economia de mercado apenas ocorre por meio da hiperexploração de populações consideradas descartáveis é o que chamam de regime bio(necro)político. Esse é o regime bio(necro)político, que se revela mundo da produção, da qual a escola é porta de entrada. O capitalista se acumula por meio da hiperexploração de corpos negros, que trabalham de forma precarizada, produzindo excedente de trabalho e, com isso, trabalho muito mal pago. A biópolis é uma comunidade imaginada e nela a vida civil branca é garantida através um regime terrocrático de direitos. Na negrópolis os corpos não brancos são impedidos de ter voz, mantendo assim a condição de colonização. A escola é um dos diversos espaços dentro do economia de mercado em que isso ocorre e se instrumentaliza a dominação.

Em Alves (202) é descolonização, que propõe mudar a história do mundo, que se baseia na desordem absoluta. A escola antirracista precisa, portanto, desconstruir seus pressupostos e se desorganizar de forma absoluta, até romper com as relações de poder que subalternizam alguns corpos em detrimento de outros. Só por meio da desordem absoluta da escola é que teremos educação para as relações étnico-raciais.

Referências

ALVES, Jaime Amparo. Biópolis, necrópolis, „blackpolis“: notas para un nuevo léxico político en los análisis socioespaciales del racismo. *Geopautas*. V.4 n° 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em: 28 nov.2023.

BRASIL. **BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 mar.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 mar.2023.

- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 04 mar.2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- COELHO, W. et al. **A Lei 10.639/2003: pesquisas e debates.** São Paulo: Livraria da Física, 2014.
- FARIA, M. S. DE .; DAGNINO, R.; NOVAES, H. T.. Do fetichismo da organização e da tecnologia ao mimetismo tecnológico: os labirintos das fábricas recuperadas. *Revista Katálysis*, v11(1), p. 123–131, jan. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/7pxss6t6L8RYmVtVkJdryYy/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 04 mar.2023.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- GASPAR, M. V.; RODRIGUES, I. M. M.. Coleções etnográficas e Arqueologia: uma relação pouco explorada. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi.** Ciências Humanas, v. 15, n. 1, p. e20190018, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/P6XzkYYrMzb8nHgfSstxKMc/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 10 nov.2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 04 mar.2023.
- MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)**, vol. 32, nº 94, junho/2017, p. e329402.
- MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento.** Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70. Disponível em: https://monoskop.org/images/c/ce/Walsh_Mignolo_Garcia_Linera_Interculturalidad_descolonizacion_del_Estado_y_del_conocimiento_2006.pdf. Acesso em: 04 mar.2023.
- MULLER, T; Coelho, W. e FERREIRA, P. (org.) **Relações Étnico Raciais, Formação de Professores e Currículo.** São Paulo: Livraria da Física, 2015.
- NASCIMENTO, Ayrton Matheus da Silva; SANTANA, Pedro Abelardo de. Decolonialidade: Contribuições para (re)pensar a história. **Revista de Ciências Humanas.** CAETÉ, 2020, v. 2, n. 3, p. 167-178.
- NEVES, Marcelo. **A Constitucionalização simbólica.** São Paulo, Acadêmica, 1994.
- OLIVEIRA, R. M. D. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 22(68), p. 11–33, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHTmvcV38H/?lang=pt#>. Acesso em: 04 mar.2023.
- OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e

intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, 2010 26(1), p. 15–40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvOp4v/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 04 mar.2023.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico-raciais: Pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, junho-agosto 2021, p. 18-41.

PINTO, Júlio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul.-set. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Bueno Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires/ Colección Sur Sur-CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, V. M. DOS. notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 30, p. e200112, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK#ModalHowcite>. Acesso em: 04 mar.2023.

SANTOS, G. A. DOS .. Selvagens, exóticos, demoníacos: idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 275–289, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xk93jjHwqTxRgv7RPmyc4PN/#ModalHowcite>. Acesso em:10 nov.2023.

SCHWARZ, R. **As ideias fora do lugar**. São Paulo: Cia das Letras, 2014.

SPIVAK, G.C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, Maycon Rodrigo da Silveira Torres e MARTINS, Natasha. Intolerância religiosa e a demonização de religiões de matriz africana na “pandemônia”. **Revista Relegens Thréskeia**. V.10 N1 (2021) – pp. 301 a 319.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.;