
DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO É PRECISO

Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro*

Ana Paula dos Santos de Sá**

Resumo: O presente artigo discute os significados de uma perspectiva pós-colonial de educação, com base na premissa de que perdura, em muitos países de passado colonial, como o Brasil, um legado simbólico responsável, frequentemente, pela produção e manutenção de ausências curriculares no que tange aos saberes e às narrativas de grupos historicamente subalternizados. Em diálogo com exemplos do contexto educacional brasileiro, concernentes, em especial, ao ensino-aprendizagem de literatura, refletimos sobre os sentidos de uma educação que reconheça e que, por conseguinte, enfrente os efeitos do colonialismo nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas, de modo a assegurar a pluralidade cultural na esfera escolar. Para além de discussões e de articulações teóricas em torno dos pressupostos dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, revisamos, brevemente, alguns aspectos do pensamento de Paulo de Freire, a fim de ampliar o debate sobre o papel da escola no tocante à negação e/ou ao reforço de epistemologias monoculturais.

Palavras-chave: descolonização do ensino, educação multicultural

DECOLONIZING EDUCATION: THE MEANINGS OF A POST-COLONIAL PERSPECTIVE OF EDUCATION BASED ON THE BRAZILIAN CONTEXT

Abstract: This article discusses the meanings of a post-colonial perspective of education, based on the premise that, in some countries of colonial past, a symbolic legacy endures. This is responsible for the production and maintenance of curricular absences in the knowledge, narratives and productions of historically subalternized groups. In dialogue with examples from the Brazilian educational context,

* Este artigo reproduz, quase que em sua totalidade, o capítulo de fundamentação teórica da Tese de Doutorado da autora, intitulada *A descolonização da educação literária no Brasil: Das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015* (2019), defendida junto ao Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), SP – Brasil, sob supervisão da Prof.^a Doutora Daniela Palma e com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Departamento de Educação (DED), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Paulo, Brasil.

concerning, in particular, the teaching of literature, we reflect on the meanings of an education that recognizes and, therefore, confronts the effects of colonialism in the curriculum and in didactic-pedagogical practices, in order to ensure the existence of a cultural plurality in the school sphere. Along with the discussions and theoretical articulations around of the concepts from Cultural and Post-Colonial Studies, we reviewed, briefly, some aspects of Paulo Freire's teachings, in order to broaden the debate about the school's role with regard to denial and/or to reinforcement of monocultural epistemologies.

Keywords: decolonizing education, multicultural education

DÉCOLONISER L'ÉDUCATION: SIGNIFICATIONS D'UNE PERSPECTIVE POSTCOLONIALE DE L'ÉDUCATION BASÉES SUR DE CONTEXTE BRÉSILIEN

Résumé: Cet article examine les significations d'une perspective postcoloniale sur l'éducation, en partant du principe que dans nombreux pays avec un passé colonial, comme le Brésil, un héritage symbolique souvent responsable de la production et du maintien des absences curriculaires des programmes concernant les connaissances, récits et productions de groupes historiquement subalternes. En dialogue avec des exemples du contexte éducatif brésilien, en particulier concernant l'enseignement et l'apprentissage de la littérature, nous réfléchissons sur les significations d'une éducation qui reconnaît – et fait donc face – aux effets du colonialisme dans les programmes et les pratiques didactiques et pédagogiques, afin d'assurer la pluralité culturelle dans la sphère scolaire. En plus des discussions et des articulations théoriques autour des hypothèses des études culturelles et postcoloniales, nous passons brièvement en revue certains aspects de la pensée de Paulo Freire afin d'élargir le débat sur le rôle de l'école en matière de déni et/ou le renforcement des épistémologies monoculturelles.

Mots-clés: décoloniser l'éducation, éducation multiculturelle

Colonialismo e educação: reflexões iniciais sobre a (des)colonização do pensamento

Originária do contexto anglo-saxônico e vinculada a um questionamento do domínio colonial sofrido por ex-colônias britânicas, a expressão *pós-colonial* passa a designar, a partir de 1970, não mais um «conceito histórico ou diacrônico», mas um «termo usado pela crítica, em diversas áreas de estudo, para discutir os efeitos culturais da colonização» (Leite, 2013: 11). Desse modo, o termo *pós-colonialismo* passa a ser entendido, por sua vez, como o conjunto de estratégias (discursivas e performativas) «que frustram a visão colonial», que resistem «às ideologias colonialistas» (idem). Enfatiza-se, por isso, o viés ideológico dos processos de colonização, visto que, para além da dominação política, econômica e geográfica, admite-se a existência de uma dominação simbólica (ou de uma «colonização do pensamento») a ser, igual e necessariamente, combatida.

Concomitantemente ao crescente interesse da academia pelos Estudos Pós-Coloniais, são diversas as críticas dirigidas às suas conceituações e aos seus desafios epistemológicos, entre elas a de que o seu prefixo *pós-*, sugeriria uma superação histórica e cronológica rígida e, portanto, questionável. Acerca desse apontamento, Stuart Hall (2003) esclarece que, ao contrário, o pós-colonial não se afirma um fato em si, restrito a determinados espaços e tempos, mas engloba um conjunto amplo de processos e dinâmicas sócio-históricas:

O «pós-colonial» certamente não é uma dessas periodizações baseadas em «estágios» epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vêm substituí-las. (...) a «colonização» sinaliza a ocupação e o controle colonial direto. Já a transição para o «pós-colonial» é caracterizada pela independência do controle colonial direto, pela formação de novos Estados-nação (...). É igualmente significativo o fato de ser caracterizada pela persistência dos muitos efeitos da colonização e, ao mesmo tempo, por seu deslocamento do eixo colonizador/colonizado ao ponto de sua internalização na própria sociedade descolonizada. (Hall, 2003: 109)

Hall também explica que o *pós-colonial* revela-se útil para entender as relações de poder estabelecidas com o fim dos Impérios, servindo de ferramenta para se pensar, entre muitos outros aspectos, «a multiplicação em sociedades antes coloniais das desigualdades associadas às diferenças coloniais» (Hall, 2003: 109). Devido a isso, concepções como a de «entrelugar» (Bhabha), «desconstrução-reconstrução» (Gramsci) ou «dupla inscrição» (Derrida) são recordadas em seus ensaios, a fim de reforçar, entre outros pontos, a compreensão da colonização como um «acontecimento de significância global – pelo qual seria assinalado não o seu caráter universal e totalizante, mas seu caráter deslocado e diferenciado» (p. 123).

Nos Estudos Literários em específico, as teorias pós-coloniais costumam convergir, precisamente, para o reconhecimento das novas dinâmicas discursivas e simbólicas associadas ao colonialismo. Inicialmente, elas servem à abordagem crítica das obras literárias produzidas antes, durante e, sobretudo, após esse contexto de dominação, abarcando desde escritos representativos do poder dos colonizadores até produções dos colonizados dotadas de «certo grau de diferenciação» ou de «uma total ruptura com os padrões emanados pela metrópole» (Bonnici, 1998: 11-12). Para tanto, esses estudos postulam uma crítica literária igualmente «pós-colonial», isto é, «uma abordagem alternativa para compreender o imperialismo e suas influências» (p. 9) que não sirva somente à leitura dessas obras, mas a uma releitura crítica de um *corpus* também inscrito na lógica colonial e até então incontestado. Na visão de Mata (2008: 28), em alusão a esse repertório,

Pode entender-se o pós-colonial no sentido de uma temporalidade que agencia a sua existência após um processo de descolonização – o que não quer dizer, *a priori*, tempo de independência real e de liberdade, como prova a literatura que tem revelado e denunciado a internalização do *outro* no pós-independência.

Com base nessas breves conceituações, é possível antever que a transposição do presente debate para o campo da educação, tal qual proposto por este artigo, aproxima-nos de uma perspectiva de ensino pautada pela premissa de que persiste, em muitos países de passado colonial, como o Brasil, um legado colonial na esfera escolar, o qual chama a atenção para a necessidade de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios de tal dominação simbólica. Isso implica admitir, pois, que a independência econômica e política não é sinônimo de independência nos modos de pensar e de agir, sendo a escola um espaço privilegiado para a manutenção ou para alteração dessa lógica colonialista.

Visando desenvolver de forma mais crítica essa questão, apresentamos nas seções seguintes um aprofundamento teórico de tal discussão, exemplos concretos do contexto de ensino-aprendizagem brasileiro, bem como uma breve revisão do pensamento freireano a fim de destacar seus contributos para a proposição de perspectivas pós-coloniais de educação. Contudo, em atenção ao escopo e aos limites deste trabalho, esclarecemos previamente que, embora os Estudos Pós-Coloniais tenham sido profunda e polemicamente abordados nos últimos anos – de modo que suas teorias não revelam apenas convergências, mas também polissemias e discrepâncias –, nosso objetivo é aplicar/articular determinados contributos do pós-colonialismo ao campo da educação, não havendo o intuito de realizar uma revisão teórica atenta às nuances de eventuais dissonâncias.

É importante ressaltar, por fim, que todas as seções do presente artigo reproduzem parte dos estudos e dos resultados da pesquisa de De Sá (2019), na qual se discute de que forma tem ocorrido, na teoria e na prática, a descolonização da educação literária no Brasil.

Descolonizar a educação: do eurocentrismo à pluralidade cultural

Em nossa leitura, o *eurocentrismo* – na condição de «uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos» (Quijano, 2005: 126) – revela-se, com frequência, o principal aspecto a ser desestabilizado por uma educação descolonial¹, haja vista ele figurar, muitas vezes, a ideologia responsável por manter a esfera escolar presa às amarras do que Semprini (1999: 81) denomina de «epistemologia monocultural».

¹ Nos Estudos Pós-coloniais usa-se frequente a expressão «decolonial/«decolonialidade» no lugar de «descolonial/«descolonização». Neto (2018: 3) explica que «por descolonização se indica um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos, ao passo que decolonialidade se refere ao processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial». Todavia, para os fins deste trabalho essa distinção é pouco relevante, visto que, ao fazermos referência à «descolonização», estamos negando, do mesmo modo, a superação do colonialismo, não havendo a necessidade de adoção de outro conceito/termo. Em nossa argumentação, «descolonial» e «decolonial» operam como sinônimos.

No contexto brasileiro, em que o domínio colonial português vigorou, oficialmente, do século XVI ao início do século XIX, uma proposta pedagógica formulada no ano de 1978 pelo Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, no estado da Bahia, em conjunto com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), chamava a atenção, justamente, «[para o] etnocentrismo e [para o] racismo transmitidos pelo processo educacional» (Cruz, 1987: 74) ainda no século XX, refutando, assim, o monoculturalismo escolar historicamente presente nas escolas da região. Entre diretrizes curriculares e metodológicas, a denominada «pedagogia interétnica» (1978), resultado de pesquisas coordenadas pelos sociólogos brasileiros Roberto Santos e Manoel de Almeida Cruz, apresentava caminhos para se valorizar as culturas dos «grupos dominados», no caso, os negros e os indígenas brasileiros, em resposta à hegemonia do «grupo dominante» no campo do saber, sob o argumento de que «o mundo ocidental sempre se colocou no centro do universo, julgando-se senhor da verdade, atribuindo a si a exclusividade do pensamento e da cultura» (Cruz, 1987: 76). À época, sob influência dos ares de redemocratização advindos das lutas contra os regimes ditatoriais na segunda metade do século XX, a referida pedagogia propunha, em termos práticos, que as escolas baianas passassem a ofertar disciplinas como a de Literatura Afro-Brasileira, conteúdo até então ausente nos currículos devido à hegemonia exercida pelo cânone literário de matriz europeia desde o período colonial, período em que a educação nacional fora pensada exclusivamente *pore para* os colonos e seus descendentes, excluindo os indígenas brasileiros, os negros escravizados advindos da África e, por conseguinte, seus saberes e suas histórias.

Em sua revisão historiográfica sobre as lutas educacionais dos movimentos negros e indígenas no Brasil, De Sá (2019) expõe que a proposta pedagógica apresentada em 1978 na Bahia não se configurou um caso isolado, mas uma demanda repetida por anos e em diferentes regiões do país, da qual surgiram importantes leis de âmbito federal, a saber, as leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de história, cultura e literatura indígena brasileira, africana e afro-brasileira em toda a educação básica nacional. Ao se ter em vista que, no Brasil, desde o período final do regime escravagista², a população preta e parda não difere muito em números em relação à população branca, correspondendo, historicamente, a uma média de 30 a 50% da população (IBGE, 2000; IBGE/PNAD, 2019), e que os indígenas brasileiros, a despeito

² Nos séculos XVI e XVII, a mão de obra escravizada pelos portugueses no Brasil dividia-se entre os indígenas nativos e alguns negros trazidos da África. Em meados do século XVII, os negros africanos tornam-se maioria, o que se repetiria até a abolição da escravatura, ocorrida apenas em 1888. A despeito da dificuldade de compilar a gama de documentos que tratam do tráfico, legal e ilegal, de escravos no país, as estimativas históricas indicam que, no período colonial, o número de negros trazidos ao Brasil pelos portugueses situa-se na casa dos quatro milhões, motivo pelo qual a sociedade e a cultura brasileira se atrelam tão fortemente ao continente africano. Sobre o tema, indicamos a leitura de Schwarcz e Gomes (2018).

de tantos genocídios, ainda representam, atualmente, mais de 300 povos (IBGE, 2010)³, a necessidade de se aprovarem medidas coercitivas para que esses apagamentos simbólicos sejam reparados revela, portanto, a força da herança colonial sobre a disposição e a circulação dos saberes dos povos subalternizados.

Não sem razão, a ideia de «descolonização epistêmica», tal qual debatida pelos Estudos Pós-Coloniais, interessa-nos à medida que ela identifica, na exaltação dos «saberes subalternos» (ou das intituladas «epistemologias/vozes do Sul», em oposição a um Norte menos geográfico e mais metafórico, branco e imperial [Santos & Meneses, 2010]), um caminho para a revisão da hegemonia do pensamento europeu/ocidental em diversas áreas, como ciência, política e economia. É, pois, nesse sentido que seus contributos nos parecem produtivos a uma reflexão mais específica acerca da filosofia do conhecimento que orienta a validação dos saberes escolares.

Hoje, a descolonização já não é um projecto de libertação das colónias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A «diversidade epistêmica» será o horizonte para o qual convergem o «paradigma da transição» (...), proposto por Santos, e «um outro paradigma» que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos. (Mignolo, 2004: 668)

Em contraposição a currículos monoculturais de matriz colonial, é então possível situar o reconhecimento da pluralidade cultural nas escolas como o cerne de um «paradigma da transição» – «transição» de uma educação de viés colonial para uma educação pós-colonial. Isso não significa, porém, a substituição de um repertório escolar por outro, como bem nos mostram as medidas adotadas no Brasil, país no qual o movimento de denúncia e de recusa de lacunas e de inexistências socioculturais na esfera escolar associa-se mais à articulação dos saberes subalternizados ao cânone escolar do que ao apagamento dos saberes europeus/europeizados. Dessarte, «falar de *eurocentrismo* não significa discutir a qualidade e a relevância dos saberes de origem européia, mas simplesmente a pretensão de que os mesmos tendem a ser sempre universais e superiores» (Abdala Junior, 2012: 12).

Sob esse prisma, um olhar pós-colonial aos conteúdos e às práticas pedagógicas leva-nos, por conseguinte, a contestar a suposta neutralidade epistemológica usualmente associada à esfera escolar e a perceber que os saberes que não estão nas escolas foram produzidos como tal, não

³ Ainda que os censos demográficos brasileiros, no que tange à contabilização da população negra e indígena, tenham sido sempre atravessados por questões complexas de ordem técnica, cultural e política (omissão de dados, falta de clareza e alternância dos termos de designação, entre outros), dados oficiais como os anteriormente mencionados já atestam a importante participação e presença histórica desses grupos na formação da sociedade brasileira, o que ilustra, portanto, a necessidade de suas histórias e saberes se fazerem presentes nos currículos escolares. Para mais informações sobre as características étnico-raciais da população brasileira, *vide* IBGE (2011) e Petrucelli e Saboia (2013).

se tratando de ausências e/ou de ocultamentos naturais. Ele nos recorda que a inclusão e a exclusão de conteúdos escolares envolvem relações sociais e de poder, capazes, até mesmo, de hierarquizar os saberes e de condicionar os currículos a uma narrativa única sobre a história e a cultura de um país, como ilustra a supracitada exclusão histórica de conhecimentos concernentes a grupos tidos como minoritários no Brasil. À luz de Silva (2017), entendemos que os repertórios escolares não devem ser encarados como simples «listas» de saberes, mas como parte constituinte de um complexo sistema de regulação, sobretudo em contextos marcados pela violência colonial.

É no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. (...) As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes. (Silva, 2017: 194)

Ainda em relação a esse não existir de determinados grupos e culturas, a ideia de abismo metafórico, desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos (2007) para descrever a impossibilidade de coexistência entre o imperial e o colonizado, sintetiza pontos fundamentais para a compreensão desse fenômeno:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. (...) A divisão é tal que «o outro lado da linha» desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical. (Santos, 2007: 71)

Embora o pesquisador centre sua discussão em torno da constituição e do funcionamento da ciência (em contraposição aos conhecimentos populares) e do direito (em especial, do direito internacional) na modernidade, não é difícil relacionar suas ideias à produção de inexistência no campo educacional. No Brasil, a necessidade de se impor, através de leis, a introdução de um repertório representativo da pluralidade cultural no currículo escolar confirma o não existir histórico de determinados grupos sociais. Desse modo, a descolonização do ensino pode ser também entendida, a nosso ver, como a análise da «zona colonial» (hoje, uma zona não mais territorial, mas metafórica [Santos, 2007: 73]) dos currículos e dos manuais escolares.

Para elucidarmos os significados atribuídos ao adjetivo «colonial» nas discussões por nós propostas, cabe recuperar apontamentos do antropólogo argentino Walter Mignolo (2017) acerca das nuances da dita «opressão epistêmica». Ao encontro de Aníbal Quijano (2005), pensador peruano que relacionara a «colonialidade» àquilo que de «colonial» permanece mesmo após a descolonização, àquilo que transcende o colonialismo histórico, Mignolo sugere que a «colonialidade» seria, afinal, o lado obscuro da modernidade, responsável por instituir hierarquias em diferentes seto-

res sociais, entre elas, para além da hierarquia epistêmica, também uma hierarquia estética, que «administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado» (Mignolo, 2017: 11). Notam-se, pois, segundo o autor argentino, «nós histórico-estruturais» de opressão que desafiam a ideia de diversidade ao definirem o que deve ser aceito como universal, razão pela qual urge, por sua vez, a busca por «opções descoloniais», por «respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados» (p. 2).

Ao tomarmos como exemplo as «opções descoloniais» verificadas no contexto brasileiro, isto é, as já citadas formulação de uma «pedagogia interétnica» e promulgação de leis que impõem o ensino de conhecimentos subalternizados, é possível notar que tais «respostas às inclinações opressivas e imperiais» destacadas por Mignolo (2017: 2) apontam para o deslocamento das minorias da condição de objetos da representação para a condição de sujeitos que enunciam ou, nas palavras de Homi K. Bhabha (2007: 248), outro relevante nome dos estudos pós-coloniais, indicam a «passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador», de modo que «objetificados possam ser transformados em sujeitos da sua história e da sua experiência».

Em relação especificamente aos subsídios fornecidos por Bhabha (2007), cabe frisar que o autor extrapola a questão da inclusão ao assinalar que o movimento de adição / de recuperação de narrativas impõe, necessariamente, movimentos de revisão das narrativas / dos discursos hegemônicos. Em nossa leitura, isso é pertinente, por sua vez, às reflexões acerca de um modelo pós-colonial de educação à medida que a adição de conteúdos culturalmente plurais nas escolas requer, em maior ou menor medida, a revisão da forma pela qual os conteúdos canônicos foram sendo reiteradamente trabalhados, a fim de que seja descolonizada, também, sua abordagem didático-metodológica. Assim, em consonância com a problemática da contingência da diferença cultural para o discurso histórico, questão especialmente cara a Bhabha, admitimos que, em termos de «estratégias contra-hegemônicas» (ou, em nossa percepção, de ações interculturais / descoloniais no campo da educação), não se trata de postular uma «celebração da “falta” ou do “excesso”» nem «uma série autopetpetuadora de ontologias negativas», pois

Reconstituir o discurso da diferença cultural exige não apenas uma mudança de conteúdos e símbolos culturais; uma substituição dentro da mesma moldura temporal de representação nunca é adequada. Isto demanda uma revisão radical de temporalidade social na qual histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do «signo» no qual se possam inscrever identidades culturais. (p. 240)

Em diversas passagens de sua obra, Bhabha (2007: 270) vincula tal «rearticulação do signo» a um retorno da agência subalterna, capaz de inverter a passividade histórica e de erodir as gran-

des narrativas. No estudo de Grupioni (1995) sobre as informações e as imagens das sociedades indígenas brasileiras contidas em manuais escolares de História do Brasil tem-se um claro exemplo dessa necessidade de revisão e de ruptura da/com a «passividade história» e da/com «as grandes narrativas» responsáveis por estigmatizar as culturas subalternizadas. Nele, o pesquisador chama a atenção para o fato de haver, nos materiais didáticos, «dificuldades em lidar com a existência de diferenças étnicas e sociais na sociedade brasileira atual» (p. 487). Isto é, segundo o autor, os índios, assim como os negros, quando recordados pelas narrativas históricas, costumam figurar como personagens inscritos no passado, e não como sujeitos contemporâneos, em progresso, comparecendo sempre em função do colonizador e da historiografia europeia:

Para a maioria dos manuais, «a presença do índio neste continente não é problematizada, é um fato consumado» (Pinto & Myazaki, 1985: 170) (...). Quando os europeus aqui chegaram, o continente americano vivia uma dinâmica própria, que foi substancialmente alterada com sua chegada. Mas não havia um mundo a ser criado ou à espera de seu descobridor. O conceito de descoberta só faz sentido se o entendermos dentro da perspectiva da historiografia européia.

Ao desconsiderar a história do continente, os manuais didáticos erram pela omissão, redução e simplificação ao não considerar como relevante todo o processo histórico em curso no continente. (...) Assim, cartas, alvarás, relatos de cronistas e viajantes são fragmentados, recortados e, porque não dizer, adulterados e apresentados como evidências, como relatos do passado, sem que sejam fornecidos ao aluno instrumentos para que ele possa filtrar aquelas informações e reconhecê-las dentro do contexto no qual elas foram geradas. (Grupioni, 1995: 487-488)

Os dados levantados por Grupioni evidenciam que, à luz de um ensino pós-colonial, se faz urgente, para além da introdução, por exemplo, de narrativas históricas que se atentem à perspectiva e à vivência indígena dos fatos, o desenvolvimento de novas estratégias (de estratégias pós-coloniais) de ensino-aprendizagem dos repertórios clássicos, ou das «grandes narrativas». Em outras palavras, trata-se de dar visibilidade a eventuais paradigmas e ideologias coloniais que embasam os conteúdos historicamente privilegiados nas escolas, mas que ainda não tenham sido devidamente discutidos e destacados, tais como as minúcias do contexto de produção dos relatos coloniais disseminados pelos portugueses, conforme alertado por Grupioni. Acerca disso, Santomé (2017: 164-165) esclarece que

Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma [os fenômenos das invasões coloniais] aparecem nomeados como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar *seres primitivos* ou *bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião etc. (...) A preponderância de visões e/ou silenciamentos da realidade que recorrem a estratégias como as mencionadas contribuem para configurar mentalidades etnocêntricas.

Assim, mais do que disseminar novas vozes e histórias, uma educação de viés pós-colonial abre caminho à correção de possíveis deformações ou ocultações presentes nas narrativas usual-

mente difundidas, à reparação daquilo que Santomé (2017: 169) intitula «atitude de *tergiversação*», «o caso mais perverso de tratamento curricular, já que se trata de construir uma *história* na medida certa para enquadrar e tornar *naturais* as situações de opressão».

A título de fechamento de seção, é importante mencionar que, ao encontro de nossas proposições, observa-se que pesquisadores da área de educação já têm buscado se apropriar de teorias de viés pós-colonial para aprofundar o debate sobre a educação intercultural, com destaque, por exemplo, ao diálogo estabelecido com a obra de Boaventura de Sousa Santos, um dos pensadores por nós lembrado. No que concerne especificamente ao contexto educacional brasileiro, merece destaque o livro *O Movimento Negro Educador*, de Nilma Lino Gomes (2017), prefaciado, inclusive, pelo pensador português. Nele, a autora, ao defender o argumento de que o movimento negro brasileiro afirma-se «um importante ator político que constrói, sistematiza e articula saberes emancipatórios» (p. 24), inspira-se nas teorias de Boaventura de Sousa Santos e propõe, por exemplo, uma «pedagogia das ausências e das emergências» (p. 41) que, de forma simplificada, corresponderia, por um lado, ao reconhecimento da «produção de não existência» de determinados saberes na esfera escolar – em específico, os saberes dos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos – e, por outro, ao inconformismo ante tais lacunas e às expectativas de que estas sejam superadas através da abertura a um campo de possibilidades concretas de novos saberes (pp. 40-46). Analogamente a Gomes, Candau (2016: 28) conjuga diferentes conceituações do mesmo autor para afirmar que esse olhar a «ausências» e a «emergências» na educação justifica-se pelo fato de que, «em geral, estamos socializados para reforçar aspectos que são confluentes com a lógica dominante».

A partir desses e dos demais apontamentos sobre uma perspectiva pós-colonial de ensino que apresentamos até aqui, os quais têm em comum a questão da produção de inexistências e de hegemonias epistemológicas na esfera escolar, analisamos a seguir um exemplo prático de descolonização do saber verificado no Brasil, nomeadamente os efeitos das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 no ensino de literatura. Trata-se de medidas que questionam a primazia do cânone literário europeu nas escolas brasileiras ao tornarem obrigatório, em todos os ciclos da educação básica, o ensino da história, da cultura e da literatura indígena brasileira, africana e afro-brasileira, repertório até então desconsiderado pelos currículos nacionais.

A (des)colonização da educação no Brasil: um olhar prático ao ensino de literatura

Conforme mencionado na seção anterior, os precursores sociais e jurídicos da promulgação das leis brasileiras supracitadas, em especial o papel dos movimentos negro e indígena no que tange a esse enfrentamento do legado colonial na educação, podem ser consultados no estudo

de De Sá (2019). Por ora, interessa aos fins desse artigo recuperar exemplos práticos do modo pelo qual essas leis impulsionaram movimentos de descolonização no campo do saber.

Na academia brasileira, diversos são os trabalhos que vêm denunciando e listando as lacunas presentes, por exemplo, em manuais escolares, no que diz respeito, justamente, à falta de pluralidade cultural em nome de ênfases nos conhecimentos de matriz europeia, fruto de um modelo de ensino herdado de um passado colonial que, por séculos, manteve a educação restrita aos colonos portugueses e seus descendentes. A despeito da independência proclamada em 1822, torna-se nítida a permanência de uma «zona colonial» (Santos, 2007: 73) na historiografia literária nacional ao se observar, por exemplo, a pouca frequência com que manuais de literatura rememoram a escritora negra maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917), considerada a primeira romancista brasileira⁴. Ilustrando aquilo que viemos descrevendo como uma «produção de ausências», investigações como a de Mendes (2006: 43) atestam que recuperar seu percurso nas «histórias [fontes documentais] da literatura brasileira dos séculos XIX e XX não é tarefa fácil», tal qual também o faz o estudo de Carreira (2019: 132) que, visando preencher essa falta, analisa de que modo a inserção da obra da escritora em sala de aula propicia um resgate não apenas de sua produção literária em si, «mas de uma outra narrativa sobre o Brasil».

Com base na constatação desse tipo de ocultamento, as leis federais brasileiras 10.639/2003 e 11.645/2008 destacam a disciplina de literatura como um dos espaços privilegiados para a introdução, em âmbito nacional, do estudo das culturas negra e indígena, respectivamente. Novamente na investigação de De Sá (2019), é possível encontrar uma análise dos efeitos de ambas as leis em diversas coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas e distribuídas pelo governo brasileiro, sobretudo entre os anos de 2015 e 2017, isto é, passados mais de 10 anos da primeira imposição legal. Entre os muitos dados levantados, merece destaque o fato de as literaturas africanas de língua portuguesa, outrora ignoradas pelos materiais brasileiros, passarem a integrar os capítulos relativos à produção literária contemporânea em português, os quais permaneciam restritos, até então, ao estudo das obras de autores brasileiros e portugueses (vide a tabela apresentada por De Sá, 2019: 350), alteração que amplia, por exemplo, a percepção dos/as alunos/as no tocante aos diálogos que a literatura brasileira estabelece com a literatura de outros países.

Também são evidenciados por De Sá (2019) casos de coleções dos anos finais de ensino cujas edições anteriores e posteriores às leis diferem quanto ao discurso adotado no trabalho com as

⁴ A obra inaugural da autora, o romance *Úrsula* (1859), difere de outras ficções brasileiras de caráter abolicionista ao humanizar as personagens escravizadas, ao permitir que elas próprias narrem suas trajetórias e sua visão sobre a escravidão. Apesar de sua importância para a historiografia literária nacional, Dos Reis é resgatada e reconhecida como a primeira romancista brasileira apenas em 1962 devido ao trabalho do bibliófilo Horácio de Almeida. Na visão de alguns pesquisadores, o ocultamento de sua obra pode ser lido como «um silenciamento ideológico vindo das elites condutoras da vida intelectual brasileira» (Zuin, 2017: 146 *apud* Carreira, 2019: 140).

narrativas do Descobrimento do Brasil e quanto à discussão da presença do negro na literatura nacional. No primeiro caso, De Sá chama a atenção para modificações realizadas no capítulo das narrativas quinhentistas (/do século XVI) de uma mesma coleção (coleção «PL01») entre os anos de 1994, 2003 e 2013, a qual passa a inserir, gradativamente, «produções artísticas a partir das quais se exploram, precisamente, os efeitos da violência e do legado colonial para os povos indígenas brasileiros» (pp. 157-160). Sobretudo na edição de 2013 (isto é, posteriormente à lei), há «um contraponto que desloca o olhar do aluno também para a perspectiva do colonizado» (pp. 160-161), bem como a exclusão de uma charge que, nas edições anteriores, introduzia uma imagem estereotipada/eurocentrada sobre os indígenas. Tal produção, descartada após a aprovação da lei 10.639/2003, conduzia os alunos a atentarem-se a eventuais ganhos materiais obtidos por esses povos com a chegada dos portugueses, atribuindo à dominação colonial um caráter pacifista contrário à violência, física e simbólica, comprovada por documentos históricos e denunciada/relatada pelos próprios indígenas.

Já em relação à literatura afro-brasileira, o referido estudo aponta que, aponta que, mais do que forçar a introdução de autores negros nos livros didáticos, as leis em questão também impulsionaram, em alguns dos manuais analisados, revisões na forma pela qual escolas literárias clássicas são trabalhadas, como por exemplo a escola intitulada «Condoreirismo» (século XIX), caracterizada, entre outros aspectos, por seus textos de denúncia social. Nos levantamentos efetuados, identificam-se coleções (em especial as coleções «PLC05» e «LP07») que, ao invés de restringirem a leitura da produção condoreira à obra do poeta brasileiro canônico (e branco) Castro Alves (1847-1871), conhecido por seus escritos sobre os escravos e a escravidão, propõem, em concordância com as novas diretrizes legais, leituras conjugadas de seus textos e de textos de escritores afrodescendentes até então pouco presentes nos currículos (De Sá, 2019: 234-235; 279-283), como Luiz Gama, (1830-1882) e Solano Trindade (1908-1974), apresentando o negro não apenas como tema literário, mas também como autor de literatura.

É consenso entre os pesquisadores brasileiros que as leis que tomamos como exemplo têm sido implementadas a passos lentos, apresentando avanços e retrocessos. Longe de tomá-las como ocorrências ilustrativas de uma descolonização finalizada – haja vista a descolonização do pensamento corresponder a um processo bastante complexo, o qual ainda se encontra em fase embrionária no Brasil –, visamos com os casos citados dar mais concretude ao que, à luz dos estudos pós-coloniais, viemos denominando de «eurocentrismo», «zona colonial», «produção de ausências», «retorno da agência subalterna» etc., de modo a ampliar nossa percepção acerca das possibilidades didático-pedagógicas de viés pós-colonial. Em síntese, tais exemplos práticos, alinhados à fundamentação teórica daquilo que entendemos ser uma «perspectiva pós-colonial de educação», corroboram a ideia de que descolonizar o ensino refere-se a movimentos simultâneos de adição e de revisão de conteúdos, e não à mera, e pouco produtiva, substituição de um referencial cultural por outro.

Paulo Freire e a descolonização da educação

Antes de concluir nossos apontamentos, consideramos importante registrar que, longe de configurar-se um debate recente no Brasil, a discussão de uma perspectiva descolonizadora de educação, tal qual abordada neste artigo, toca alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire, relevante educador e filósofo brasileiro. De acordo com Neto (2018), a ideia de uma «pedagogia decolonial» alinha-se, na visão de muitos pesquisadores, à concepção de «pedagogia crítica» de Freire, desenvolvida em 1960. Entre os pontos de diálogo por ele assinalados, a «valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência» (Neto, 2018: 11) e a «busca de outras coordenadas epistemológicas» (p. 13), postuladas, segundo o pesquisador, não apenas por Paulo Freire, mas também pelo colombiano Orlando Fals Borda, ecoam alguns dos argumentos que intentamos desenvolver no decorrer deste trabalho, à medida que «resgatar memórias» remete à descoberta de outras narrativas históricas que não as imperialistas e que «buscar epistemologias» abrange, por sua vez, a recusa do colonialismo intelectual (pp. 11-13). É evidente que Neto esmiúça o contexto histórico em que essas pedagogias foram pensadas e, por isso, não sugere uma equivocada e precipitada equivalência entre as teorias freirianas e as teorias pós-coloniais/decoloniais. Trata-se, ao encontro do que propomos, de tomá-las como inspiração, como fonte, tendo em vista que a dita «educação popular», tão debatida por Freire, chama a atenção para as potencialidades do saber local e das vivências dos subalternos.

Das leituras que realizamos da obra de Paulo Freire, julgamos especialmente interessantes e ilustrativos, entre tantas possibilidades de diálogo, os escritos relacionados à sua experiência em países africanos de língua portuguesa. Em *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo* (1978) tem-se o registro pessoal de seu trabalho na construção de modelos e de políticas de alfabetização, principalmente de adultos, em Guiné-Bissau, logo após a independência (1976 a 1977). Não por acaso, o tema da colonização comparece de forma mais explícita e frequente do que em outros textos do autor.

Nos textos que precedem as cartas trocadas por Freire com a Comissão Coordenadora dos projetos de alfabetização, o pensador enfatiza o desafio deixado pela herança colonial no sistema geral de ensino do país, haja vista o objetivo de «desafricanização» e a educação antidemocrática / não universal que marcaram o regime (Freire, 1978: 15). Para superá-lo, havia a necessidade de promover, em sua visão, uma «nova prática educativa», uma «transformação radical», fundamentada, necessariamente, em uma «clareza política», pois o colonialismo, na condição de ideologia, não poderia ser vencido por meio de escolhas «neutras»; segundo ele, a conjuntura social negava a possibilidade de qualquer neutralidade: «sabíamos que iríamos trabalhar não com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país» (Freire, 1978: 10). Nesse sentido, ele assinala que também

sua comitiva deveria engajar-se, prestar uma colaboração militante, pois só assim nasceria um projeto educacional pertinente à realidade social de Guiné-Bissau (p. 11)⁵.

Ao longo do detalhamento das ações desenvolvidas no país, Paulo Freire faz referências aos pensamentos de Frantz Fanon e Albert Memmi, de um lado, e de Aristides Pereira e Amílcar Cabral, de outro, sobretudo para ressaltar a necessidade de se instaurar, naquele momento, um movimento de descolonização do pensamento; de «descolonização das mentes», nas palavras de Pereira, e de «africanização das mentalidades», nas palavras de Cabral (Freire, 1978: 16). É daí que urge o que o educador brasileiro chama de «esforço interestrutural» na educação, a ser empregado ao nível tanto da infraestrutura quanto da ideologia (p. 16). Ademais, em consonância com questões que destacamos nas subseções anteriores, o comentário de Freire sobre os textos a serem utilizados no processo de alfabetização pós-independência é marcado pelo questionamento das narrativas únicas:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (Freire, 1978: 20)

Nas cartas que seguem a essa introdução, é na «Carta n.º 3 a equipe (5.1.1976)» que se reitera o necessário vínculo entre «clareza política», isto é, «permanente vigilância no sentido da preservação da coerência entre nossa prática e o projeto da nova sociedade» (Freire, 1978: 113), e escolha do «conteúdo programático» e da organização curricular (pp. 111-131). Embora Paulo Freire refira-se a um contexto bastante específico, a persistência da ideologia colonial nos currículos brasileiros permite firmar algumas pontes de reflexão. Suas proposições e indagações acerca da descolonização *stricto sensu* da educação de Guiné-Bissau serve-nos, em certa medida, a esta que pode ser entendida como uma segunda descolonização a ser empreendida na educação brasileira. É certo que não se trata mais, no Brasil, da busca por uma «reconstrução do nacional», como descreve Freire a respeito de Guiné-Bissau. Por outro lado, a «clareza política» e o «conteúdo programático» que orientam as supracitadas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 associam-se, ainda hoje, a uma luta contra as heranças do ensino colonial. Por isso, soa bastante contemporânea a afirmação de Freire de que os estudantes deveriam estudar, na altura, a «sua história (...), e não a história dos reis de Portugal». Passados quase 200 anos da data de Independência, é precisamente a segunda história, ou seja, a narrativa colonial, que predomina nas escolas brasileiras.

⁵ Cabe citar que, para Paulo Freire, a realidade social de Guiné-Bissau exigia uma articulação entre educação e trabalho, tendo em vista a necessidade de reconstrução nacional.

É claro que outras obras de Paulo Freire abordam, mesmo que implicitamente, a questão da descolonização do pensamento. Em *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1968, no qual a figura do «colonizado» dá lugar ao conceito de «oprimido» – ainda que pensadores anticolonialistas, como os supracitados Fanon e Memmi, também sejam acionados –, o debate sobre «invasão cultural», por exemplo, sobretudo no que concerne à composição curricular, também parece apontar caminhos para expandirmos a reflexão sobre os princípios que devem reger a educação decolonial. Todavia, limitamo-nos a *Cartas à Guiné Bissau*, pois nosso intuito é apenas assinalar e ilustrar, brevemente, parte dos contributos dos trabalhos do pesquisador brasileiro às recentes tentativas de definição daquela que vem sendo entendida como uma educação de viés pós-colonial, bem como ressaltar o caráter político dessa «nova» (talvez não tão nova) concepção de ensino e de currículo. Chegado a esse ponto, cabe recuperar, por fim, a ressalva que bell hooks (2017) faz a respeito dos aspectos comuns observados entre tais discussões sobre descolonização simbólica e a insistência de Freire na ideia de «conscientização». Em suas palavras, «repetidamente, Freire tem de lembrar os leitores de que ele nunca falou da conscientização como um fim em si, mas sempre na medida em que ela se soma a uma práxis significativa»; ou seja, é necessário ter em mente que «mudanças de atitudes» (leia-se, aqui, «mudanças de práticas educativas») figuram, portanto, um «importante estágio inicial de transformação»; o começo, e não o fim, do «processo político descolonizador» (p. 67).

A título de conclusão

Decerto, é longo o caminho para se chegar a escolhas e a práticas didático-pedagógicas que rompam com a pretensa hierarquia de culturas instaurada pelo colonialismo na esfera escolar. Segundo bell hooks (2017: 49), nas «revoluções culturais» que envolvem a reivindicação da diversidade cultural no campo do saber, «há períodos de caos e confusão, épocas em que graves enganos são cometidos», os quais, porém, não podem dar margem ao medo de errar e reforçam a necessidade de uma autoavaliação constante. O caminho descolonial não é, portanto, nem certo nem linear, uma vez que ele corresponde, como vimos, a um trajeto recortado por relações de poder. A escola, em geral, e o currículo, em particular, não estão alheios a seus respectivos contextos sócio-históricos, mas ao contrário:

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua «verdade». (Silva, 2001: 11)

Falar de currículo numa perspectiva multicultural e, assim, contrária a uma epistemologia monocultural nas escolas, significa, nesse sentido, falar de discursos e de representações. É por essa razão que elegemos as teorias pós-coloniais como uma importante ferramenta para se pensar o enfrentamento de lacunas e de ausências culturais nos currículos. Em diálogo, uma vez mais, com Tomaz Tadeu Silva (2017: 199), entendemos que:

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas preferidas, como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. As narrativas do currículo devem ser desconstruídas como estruturas que fecham possibilidades alternativas de leitura, que fecham as possibilidades de construção de identidades alternativas. Mas as narrativas podem também ser vistas como textos abertos, como histórias que podem ser invertidas, subvertidas, parodiadas, para contar histórias diferentes, plurais, múltiplas, histórias que se abram para a produção de identidades e subjetividades contra-hegemônicas, de oposição.

Dessarte, as «opções descoloniais» no contexto escolar estão longe de alinhar-se a uma tímida e mínima concessão de espaço nos currículos, pois preconizam uma mudança substancial, que desconstrói o «currículo turístico» (Santomé, 2017: 168) caracterizado pela associação das minorias a um lugar e a um papel marginal, esporádico e estereotipado de rememoração. À luz de ocorrências observadas no contexto educacional brasileiro, isso significa que, em termos práticos, a celebração pontual e superficial do «Dia do Índio», por exemplo, dê lugar a uma articulação do saber e da autoria indígenas à totalidade do calendário escolar; que, no lugar da hegemonia das narrativas europeias sobre escravidão, haja a articulação de histórias e estórias de resistência negra. Se Silva (2001: 11) acerta ao anunciar que «é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”, políticas e medidas educacionais de viés pós-colonial surgem como reivindicadoras de «verdades», no plural, sendo dotadas de uma clareza política no que diz respeito à coexistência e à codependência da ausência da pluralidade cultural e da permanência do condicionamento colonial na educação. Sem pretender encerrar a discussão, este trabalho objetiva, pois, enfatizar uma ideia-chave: descolonizar a educação é preciso.

Agradecimentos: *Agradecemos ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (processo n.º 140725/2015-6) e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (processo n.º 88887.474608/2020-00) pelas bolsas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e a redação do presente trabalho.*

E-mail: anapss.unicamp@gmail.com

Referências bibliográficas

- Abdala Junior, Benjamin (2012). Eurocentrismo & racismo. *Suplemento Literário (Minas Gerais)*, 1343, 11-12.
- Bhabha, Homi (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Bonnici, Thomas (1998). Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. *Mimesis*, 19(1), 7-23.
- Candau, Vera F. (2016). «Ideias-força» do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15-34. doi:10.1590/0102-4698140011
- Carreira, Nara L. (2019). *Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: Uma perspectiva antirracista* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de S. Paulo, Brasil. Retirado de https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-25062019-121322/publico/2019_Nara-LaseviciusCarreira_VCorr.pdf
- Cruz, Manoel A. (1987). Pedagogia interétnica. *Cadernos de Pesquisa*, 63, 74-76. Retirado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1277>
- De Sá, Ana Paula S. (2019). *A descolonização da educação literária no Brasil: Das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Retirado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334602>
- Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1987/1968). *Pedagogia do oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, Nilma L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.
- Grupioni, Luís D. B. (1995). Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In Da Silva, Aracy Lopes, & Grupioni, Luís D. Benzi (Eds.), *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus* (pp. 481-526). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.
- Hall, Stuart (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Hooks, Bell (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade* (2.^a ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2000). *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *O Brasil indígena*. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). *Características étnico-raciais da população*. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – IBGE/PNAD (2019). *Características gerais dos domicílios e dos moradores: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD. Retirado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24437&t=publicacoes>
- Leite, Ana Mafalda (2013). *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri.

- Mata, Inocência (2008). A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: Um modismo ou uma exigência?. *O Marrare*, 8, 20-34. Retirado de <http://www.omarrare.uerj.br/numero8/inocencia.htm>
- Mendes, Algemira M. (2006). *Maria Firmina dos Reis e Amélia Beviláqua na história da literatura brasileira: Representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Retirado de <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2230>
- Mignolo, Walter (2004). Os esplendores e as misérias da «ciência»: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In Boaventura de Sousa Santos (Ed.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: «Um discurso sobre ciências» revisitado* (pp. 667-710). São Paulo: Cortez.
- Mignolo, Walter (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), e329402. doi:10.17666/329402/2017
- Neto, João Mota C. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(84). doi:10.14507/epaa.26.3424
- Petruccelli, José L., & Saboia, Ana L. (2013). *Características étnico-raciais da população: Classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santomé, Jurjo T. (2017). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Tomaz T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação* (pp. 155-172). Petrópolis: Editora Vozes.
- Santos, Boaventura S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94. doi:10.1590/S0101-33002007000300004
- Santos, Boaventura S., & Meneses, Maria Paula (Eds.). (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez.
- Schwarzc, Lília M., & Gomes, Flávio (Eds.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva, Tomaz T. (2001). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Tomaz T. (2017). Currículo e identidade social: Territórios contestados. In Tomaz T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais na educação* (pp. 185-202). Petrópolis: Editora Vozes.

Legislação brasileira

- Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de jan. de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências.
- Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de mar. de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena».