

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONQUISTA HISTÓRICA NA
EDUCAÇÃO NACIONAL**

Delma Josefa da Silva (PPGE-UFPE/Bolsista FACEPE/Professora da FAFICA)

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em desenvolvimento tem por objetivo geral compreender as epistemologias que dão sustentação às práticas curriculares de professores em comunidades quilombolas no agreste central de Pernambuco. Está situado no campo das Epistemologias do Sul, termo utilizado pelo Sociólogo Português, Boaventura de Souza Santos para designar um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologias de saberes. (SANTOS, 2010, p. 11).

Nossa metodologia esta referenciada nas Africanidades e nos Estudos Pós-Coloniais de Vertente Latino-Americana, nossa perspectiva é produzir a partir do Nordeste do Brasil, assumindo um lócus de enunciado epistêmico que dialoga com as teorias hegemônicas, entretanto as questiona como conhecimento válido para explicar a história dos povos do sul, em especial a história dos negros e dos quilombolas. A filosofia e a teoria econômica e política encapsularam os negros epistemológica e existencialmente na condição de não ser. Sobre os africanos o filósofo alemão Hegel (1995) afirma que “ por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um

Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente,[...] Nesta parte principal da África, não pode haver história.”

Aprofundando o pensamento de Hegel, Fanon (2008) analisa essa construção de um ser sem história, que no limite é um não ser, no discurso da Fenomenologia do Espírito de Hegel “A consciência de si é em si e para si quando e porque ela é em si e para si uma consciência de si; isto quer dizer que ela só é enquanto ser reconhecido.”

Analisando esse determinismo hegeliano Fanon afirma que

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É desse outro, do reconhecimento por esse outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É nesse outro que se condensa o sentido de sua vida. (FANON, 2008, p. 180).

Isto posto, entende-se a perversidade do colonialismo e do epistemicídio eurocêntrico. Nesta passagem analisada por Fanon, observa-se as implicações da colonialidade do ser. Esse conceito encapsula o sujeito, uma vez que não depende dele o reconhecimento, é uma referência que advém da exterioridade, daquele que é e tem o poder de realizar o reconhecimento: o homem, branco, europeu, cristão e heterossexual.

Assim, nos alinhamos a Grosfoguel (2010) no que se refere à crítica à modernidade eurocêntrica quando ele afirma que “uma perspectiva epistêmica proveniente do lado subalterno da diferença colonial trará um grande contributo a este debate. Pode contribuir para a criação de uma perspectiva crítica capaz de transcender as dicotomias delineadas e para a redefinição do capitalismo enquanto sistema-mundo.” A diferença colonial é um dos conceitos trazidos por Mignolo (2003) na teoria pós-colonial latino-americana que reconhece conhecimentos outros, pensados a partir de um outra geopolítica, a partir da América Latina, África, Ásia, dos Subalternizados do mundo.

Abordar sobre quilombolas, sujeitos políticos constituintes enquanto afro-brasileiros, situados em territórios do campo e nas periferias urbanas implica num reconhecimento de sua ancestralidade, alteridade e capacidade de ter percorrido quatro séculos de resistência física, mental, epistêmica, para tornar-se visível e reconhecido pela sociedade e Estado Brasileiro.

A diferença colonial é um dos conceitos que nos ajuda a compreender que os quilombolas, mesmo sendo afetados historicamente pela colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, conseguiram criar por dentro do sistema-mundo capitalista formas de enfrentamento e ao mesmo tempo de perspectiva de auto-determinação.

Conseguiram questionar a classificação de sua condição como subalterno e criticamente aprofundaram os tensionamentos com o sistema colonial, no caso brasileiro, português. A criação dos quilombos são uma das respostas que darão no século XVI ao Estado Brasileiro.

Outras situações verificaremos ao longo desses séculos como iniciativas no campo educacional, territorial e patrimonial, inclusive da condição epistêmica como sinalizado na iniciativas da centralidade dos estudos sobre raça no campo educacional no Brasil.

O caminho central trilhado para desconstruir essa situação, no caso brasileiro, foi a denúncia e o enfrentamento do racismo arraigado na sociedade, sedimentado inclusive na produção científica do final do século XIX, ganhando pujança num ciclo que vai dos anos 30 aos anos 70 do século XX. Como afirma Schwarcz (1993, p. 28), “Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades.” E continua:

No caso brasileiro, a ciência que chega ao país no final do século, não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou de Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação (1993, p. 30).

Nesta década de 1930, respira-se no ambiente acadêmico brasileiro a hegemonia das teses raciais construídas na Europa, com diversos seguidores no Brasil, a exemplo de Nina Rodrigues, Pontes de Miranda, Tristão de Ataíde, Gilberto Freyre e Artur Ramos, dentre outros.

Neste mesmo período diversos movimentos contestam a tese de inferiorização do negro e da supremacia branca. Guerreiro Ramos, é um desses intelectuais. Guerreiro ingressa na USP e neste ambiente diverge frontalmente do alinhamento eurocêntrico hegemônico estabelecido naquele ambiente acadêmico. O que está completamente explícito na sociologia de Guerreiro Ramos é que ele advoga a sociologia como instrumento de decifração nacional.

2 EPISTEMOLOGIAS E CURRÍCULO

Especialistas no campo do currículo e das ciências humanas têm produzido análises que indicam a desestabilização, no século XX, do que se tornou hegemônico até então como ciência ou conhecimento científico. As bases em que foi concebida a produção de conhecimento-científico, em termos de critérios epistemológicos, estão fraturadas e já não encontram fértil território no campo das ciências humanas neste início de século XXI.

Neste contexto e abordando sobre o debate entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, André (2013, p. 11) afirma que essa dicotomia deve ser superada para dar lugar a importantes questões sobre a natureza do conhecimento científico e sua função social.

Ao apresentar as raízes históricas da abordagem qualitativa situada no final do século XIX, André (2013, p. 16) informa que é neste período que cientistas sociais começam a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.

Uma das críticas que esses autores têm apresentado é a de que o conhecimento-científico, que é apenas um tipo de conhecimento, ao conquistar a hegemonia no campo do conhecimento científico-acadêmico, assumiu para si o poder de validar o que é ciência como sinônimo de conhecimento e verdade.

Ao analisar a hegemonia do Ocidente sobre o Oriente, Lopes e Macedo (2012, p. 162) afirmam que “fica claro que a cultura científica se construiu como possibilidade de explicar o mundo, deslegitimando possibilidades já existentes e dificultando o aparecimento de tantas outras”. Esta referência ajuda a entender porque as teses de Diop e Fanon foram inicialmente recusadas.

De acordo com Frantz Fanon, o paradigma anglo-saxão hegemônico de conhecimento produziu epistemicídio em povos e culturas que sofreram processos de colonização.

Nossa pesquisa portanto, utiliza-se do referencial teórico-metodológico situado no pensamento africano e nas africanidades brasileiras, articuladas com os teóricos da pós-colonialidade de vertente Latino-Americana. Utilizamos de autores como Diop, King, André, Santos e Gamboa, Santos, Said, Khun, Minayo.

Assim nos apoiamos também em Silva (2009, p.50) quando a autora afirma que “assumimos a crítica feita por diversos autores à racionalidade científica instrumental, que nega o caráter racional das formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos. Essa racionalidade instaura uma separação rígida entre sujeito-objeto, como se a construção do conhecimento humano fosse uma realidade independente do contexto sócio-histórico e da própria vida dos sujeitos que o elabora, acarretando a ausência de um processo que garante a discussão do papel da ciência, da cultura e da sociedade.”

Nossa compreensão do currículo está situada no contexto histórico da política educacional e enquanto tal estabelecem conexões entre saber, identidade e poder, assim como o admite a teoria crítica do currículo.

Inicialmente nos referenciamos em Tomaz Tadeu da Silva (2000), uma vez que consideramos elucidativa sua incursão sobre as teorias do currículo. O autor principia sua abordagem questionando o que seria teoria do currículo, para em seguida situar o contexto histórico de sua criação nos Estados Unidos, no início do século XX, mais precisamente em 1918, citando Bobbit e sua obra *The Curriculum*.

Compreenderemos porque a perspectiva de Bobbit tornar-se-á hegemônica no contexto dos anos vinte do século XX, nos Estados Unidos, compreendendo o mecanismo industrial que se forjava nesse período com o Taylorismo.

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas sobretudo ligadas à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos...Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica de Taylor. No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (SILVA, 2000, p. 12)

Nesta passagem é possível visibilizar que se criou um mecanismo de controle aos quais os estudantes foram submetidos com a finalidade de dar respostas ao sistema produtivo. O currículo nesta perspectiva situa-se no campo da teoria tradicional, nesta visualizamos o ensino focado na organização, nos processos para conseguir o resultado que em última instância seria melhor operar as necessidades postas pela economia naquele contexto.

Para o autor uma questão que está posta em toda teoria do currículo é o que? E essa pergunta será subsídio para definir o que ensinar? O que os estudantes devem saber? Assim vamos compreendendo que o currículo é sempre resultado de uma seleção. A questão que buscaremos refletir é quais os sujeitos envolvidos nessa seleção de conteúdos? Quais conteúdos serão considerados relevantes e válidos? Quem define esses conteúdos? E é justamente nesse ponto que se verifica a relação dessa seleção com as relações de poder e as hegemonias postas na sociedade, refletidas na política educacional que vão repercutir nas políticas de currículo e na formação de professores.

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. Não só o que se entende como o que deve ser ensinado e aprendido na educação infantil e no ensino fundamental e médio confere, em princípio, feição própria aos cursos que habilitam os docentes ao exercício da profissão, como as políticas de formação continuada se ocupam basicamente da implementação do currículo nessas etapas da escolarização. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 35)

O exposto anteriormente pelas autoras revela que há fatores intervenientes que ocorrem entre a promulgação da lei, a política curricular e a sala de aula. Estudos no campo da Educação das Relações Étnico-raciais informam que um dos fatores que tem criado dificuldade para a mudança do currículo de história por exemplo é a religião confessada do(a) professor(a). Há professores(as) que rejeitam terminantemente trabalhar esse conteúdo informando que sua religião não permite. Isto revela que embora tenhamos do ponto de vista legal um país e uma educação laicos, a religião à qual o professor(a) se vincula interfere no seu exercício profissional.

Para as autoras faz sentido demarcar que “a educação como um direito humano se impõe também como direito à diferença, o que demanda profundas transformações no conjunto dos padrões de relacionamento da sociedade, para que o pleito de reconhecimento de novos atores sociais que passam a ter voz na arena política, ganhe concretude.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 37)

Nesta perspectiva é que no âmbito dos Movimentos Sociais, o protagonismo do sujeito político quilombola vai conquistando seu espaço e propondo mudanças na política educacional e chega no século XXI influenciando na criação da Lei 10.639/03 que teve como conseqüências Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Reafirmamos que não existe pesquisa neutra, a escolha do referencial teórico-metodológico implica numa identificação e conseqüentemente num posicionamento. Nossas escolhas refletem efetivamente um posicionamento ético-político.

3 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO QUILOMBOLA: UM RECONHECIMENTO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO NACIONAL

O que compreendemos por educação? Para Brandão (1989, p. 10), “Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”. No caso brasileiro, a educação utilizada no sistema de

ensino nacional tem sido historicamente reflexa das classes dominantes, herdeiras dos colonizadores, que se tornaram hegemônicas na seleção dos conteúdos curriculares. Assim, para esse autor, e concordamos com ele, esta educação não serve para ser a educação dos grupos que foram submetidos à colonização.

A educação dos povos nativos do Brasil e dos afro-brasileiros “participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especificidades que envolvem trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedade” (BRANDÃO, 1989 p. 11).

No caso dos afro-brasileiros, a educação advinda do pensamento hegemônico e implementada no currículo escolar desconsidera o histórico, ontológico e simbólico desses povos, desterritorializando-os, destituindo-lhes de história e memória, subtraindo sua condição de ser e saber.

Falando sobre educação entre povos africanos, Silva (2003, p. 181) afirma que “entre africanos, o termo educação é utilizado para referir-se a conhecimentos, valores, posturas ensinadas em estabelecimentos de ensino”. Entre esses povos o termo já vem associado a uma exterioridade institucionalizada pelos povos estrangeiros, colonizadores.

Verificamos assim que no processo de colonização existe uma relação entre a educação e a institucionalização da mesma por parte dos colonizadores em África e nas Américas. Transferiu-se para as colônias a institucionalização de como processar o saber de forma padronizada, a partir dos valores e símbolos da cultura que se fazia dominante. É neste sentido que Fanon abordará sobre os efeitos do colonialismo nas mentes do colonizado através da escola:

Às vezes me pergunto se os inspetores do ensino e os chefes da administração estão conscientes do seu papel nas colônias. Durante vinte anos insistem, com seus programas, em fazer do negro um branco. Por fim desistem e dizem: indiscutivelmente vocês tem um complexo de dependência diante do branco (FANON, 2008, p. 180).

Sobre esse efeito de transformar o negro num branco através da educação, discordamos de Fanon quanto à dúvida sobre a consciência na atuação dos inspetores e chefes de administração escolar. No caso brasileiro, a história da educação e os diversos estudos já produzidos informarão que nossa escola foi pensada, projetada para as classes dominantes: branca, católica e heterossexual. E ao adotar a sua cultura como referência e silenciar a cultura nativa e afro-brasileira produzem nestes sujeitos, indígenas e negros, uma desumanização, conforme já sinalizamos anteriormente ao trazer os estudos de Schwarcz (1993).

Sobre a condição de desumanização, estudo de Walsh (2009, p. 144) aproxima Fanon e Freire e afirma

La deshumanización- entendida como ‘el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza a los oprimidos’- es, para Freire, una distorsión de La vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el hombre llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca La necesidad de luchar por La restauración de su humanidad, son pasos necesarios –pero no únicos- en su pedagogía y praxis humanistas y liberatoria hacia la emancipación.

Como condição de enfrentamento a esta desumanização não há outro caminho que não seja o de se insurgir: desobedecer ao imposto pela ordem. É neste intercurso que entendemos o currículo como territórios de tensões, assim como também o território escolar. Nestas insurgências alguns intelectuais brasileiros abriram caminho em diversas épocas da educação no Brasil.

Com a atuação pela democratização do acesso à educação vindo de alguns intelectuais e pelos movimentos sociais, conquistou-se o acesso, mantendo-se ainda alguns gargalos, uma vez que a educação básica não atingiu ainda cem por cento da população em idade escolar e o currículo, neste contexto, permaneceu direcionado aos interesses formativos das classes dirigentes, levando ao que Sacristán (2000) atesta: não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária (SACRISTÁN, 2000,p.10).

Ao trazer para o debate a questão da formação do professor para a mudança curricular, destacamos neste aspecto a relevância posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de o professor ser prioritariamente da comunidade, compartilhar da identidade de ser quilombola, isto fortalece a cultura, a ancestralidade e dá sentido ao projeto que se pretende com o currículo: educar para quê?

Compreendendo que a educação existe onde não existe escola e que os diversos povos possuem e estabelecem relações educativas, éticas, de respeito e trocas entre si, um primeiro princípio a ser considerado na educação quilombola é o princípio da diversidade, ou seja, considerar que embora tenham elementos identitários comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação existencial e educativa, os quilombolas conquistaram o direito assegurado em lei de especificidades relacionadas ao território, à religião e à cultura

material e imaterial que os particularizam. Por esse motivo falamos em educações, no plural e não no singular como também afirma Brandão (1989).

Em esfera federal, considerando a relevância de garantir o direito à educação às Comunidades Quilombolas, a partir de seus processos próprios e suas instâncias organizativas nos Estados da Federação, a Câmara Básica de Educação do MEC disponibilizou em 2011, com fins de Consulta Pública, texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, onde afirma que, ao construir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Conselho Nacional de Educação precisa ouvir atentamente o que os próprios quilombolas (comunidade, professores e gestores), o Movimento Negro, os Movimentos dos trabalhadores do campo têm a dizer sobre essa modalidade de ensino” (2011, p. 27).

De acordo com o texto referência, no que se refere à gestão e à organização da escola, “a Educação Escolar Quilombola deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro”, de modo que a gestão deverá ser “realizada em diálogo, parceria e escuta atenta às comunidades quilombolas por elas atendida. Dessa forma, a gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida”(2011, p. 33).

É imprescindível que esse processo de gestão se desenvolva articulado à matriz curricular e ao Projeto Político Pedagógico, assegurando “o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e o movimento quilombola em níveis local, regional e nacional. Dessa forma, a gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.”

Os direitos de cidadania quilombola na sociedade brasileira, são uma conquista adquirida ao longo de vários séculos. Sair da condição de não ser do período colonial para afirmar-se sujeito de direitos reflete resultados de organização, mobilização e conquistas históricas no âmbito de uma sociedade marcada pelo racismo. O direito à uma educação diferenciada advém desse processo em que o Estado Brasileiro reconhece os quilombolas como sujeito ativo e propositivo de seus direitos, reconhece também a condição epistêmica desses sujeitos, pois todo o processo que cria um novo referencial legal é fruto também da ação propositiva desses sujeitos políticos que conquistaram seu espaço na educação nacional.

4CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a sociedade brasileira e no seu interior, o Estado Brasileiro, tem dado passos significativos para criar novos marcos legais e efetivar os direitos dos quilombolas. O Estado reconhece que em sua história impôs obstáculos à população negra, e nesta os quilombolas, no sentido de restringir o acesso ao direito à educação.

A Lei 10.639/03 quando torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, explicita na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que é imperativo incluir no currículo da educação a história que constitui ser brasileiro e ser brasileira. Somos o maior país negro fora da África e ainda não temos plena consciência do que isso representa em termos de sociedade.

A inclusão no currículo escolar da história e resistências quilombolas para nos constituirmos enquanto nação é uma referência chave de reflexão sobre o racismo epistêmico. O racismo epistêmico suplanta conhecimentos construídos fora da Europa e foram necessários vários séculos para que o negro brasileiro, numa articulação continental se fortalecesse individual e coletivamente, para se construir enquanto sujeito de conhecimento, dialogar criticamente com o construído na Europa e também produzir conhecimento.

Podemos verificar assim que temos no andamento dessa pesquisa alguns resultados no que tange o currículo da educação nacional: 1. o reconhecimento pelo Estado dos quilombolas enquanto sujeitos de direito ao instituir marco regulatório específico para lhes assegurar uma educação específica no âmbito da educação nacional e 2.O reconhecimento dos quilombolas enquanto sujeito epistêmico.

Esses dois resultados apontam para uma perspectiva de mudança no sentido de que no campo educacional houve uma significativa mudança no que se refere ao reconhecimento dos quilombolas enquanto sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elsa D. A de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 24.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 8 de 21 de novembro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. CNE/CEB. **Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei 9394, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

DUSSEL, Henrique. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 342-395.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GATI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

HEGEL, G. W. Friedrich. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB. 1995.

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo e Cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNIO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Ucitec-Abrasco. São Paulo, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira).

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro:Editora UFRJ,1995.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática.Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAID, Edward. **Orientalismo**.2.ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Cortez. São Paulo, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchesz.(org.)**Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**.2ª .ed.São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Maria do Socorro. **A Prática Pedagógica nas Escolas do Campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação)-PPGE, UFPE, Recife, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais e as ações afirmativas. In: autor principal. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afro-descendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De Preto a Afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil-1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

WALSH,Catherine. Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. UMSA. **Revista “Entre palabras”, Humanidades y Ciencias de La Educación**,La Paz, Bolivia, n.3-4, 2009, p. 129-156.