

O ensino da literatura negro-brasileira: decolonialidade e as relações de poder e resistência no currículo

The teaching of black-Brazilian literature: decoloniality and relations of power and resistance in the curriculum

Natália Gonçalves Teixeira¹, Zoraide Portela Silva²

RESUMO: O presente estudo de cunho qualitativo trata-se de algumas considerações teóricas-metodológicas sobre o ensino da literatura negro-brasileira na perspectiva de uma educação decolonial e antirracista. Para isso, a pesquisa tem por objetivo compreender como o ensino da literatura negro-brasileira, na perspectiva da decolonialidade, se apresenta como um contraponto das relações de poder e resistência no currículo, a fim de construir subjetividades outras e formas de reexistência. Aborda-se, ainda, o ensino da literatura negro-brasileira e a discussão étnico-racial na escola e a decolonialidade como mecanismo de resistência na construção de um currículo que contemple a perspectiva da diferença, levando em consideração os apontamentos teóricos de Munanga (2005), Gomes (2012), Silva (1999), Moreira e Candau (2008), Walsh (2009), Cuti (2010) e outros. Tece alguns apontamentos sobre o poema *Vozes-Mulheres*, escrito pela autora negra Conceição Evaristo, apresentando as relações de resistência da literatura negro-brasileira. Além disso, evidencia que o ensino da literatura escrita por homens e mulheres negras se apresenta como um contraponto das relações de poder na construção do currículo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Decolonialidade; Ensino; Poder.

ABSTRACT: This qualitative study deals with some theoretical-methodological considerations on the teaching of black-Brazilian literature from the perspective of a decolonial and anti-racist education. For this purpose, the objective of this study is to understand how the teaching of black-Brazilian literature, from the point of view of decoloniality, presents itself as a counterpoint to the relations of power and resistance in the curriculum, in order to construct other subjectivities and forms of re-existence. It also consider the teaching of black-Brazilian literature and the ethnic-racial discussion at school and decoloniality as a mechanism of resistance in the construction of a curriculum that contemplates the perspective of difference, taking into account the theoretical notes of Munanga (2005), Gomes (2012), Silva (1999), Moreira e Candau (2008), Walsh (2009), Cuti (2010) and others. It makes some notes about the poem *Vozes-Mulheres*, written by the black author Conceição Evaristo, presenting the relations of resistance in black-Brazilian literature. Furthermore, it shows that the teaching of literature written by black men and women presents itself as a counterpoint to power relations in the construction of the school curriculum.

KEYWORDS: Curriculum; Decoloniality; Teaching; Power.

1 Professora do Departamento de Ciências Humanas (DCH/VI) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-5226-0643>. E-mail: zoraideportelas@gmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). <https://orcid.org/0000-0002-1854-2479>. E-mail: natalia-mrr@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino da literatura, em toda trajetória da educação básica, caracteriza-se, muitas vezes, a partir de um viés informativo e não formativo, que se acentua, sobretudo, pelos desafios potencializados por uma perspectiva de currículo reprodutivo, estático e sequencial. Nesse sentido, Goodson (1998) pontua que a história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. E retifica que,

[...] o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (Goodson, 1998, p. 10).

A construção do currículo está intimamente ligada às representações sociais, no sentido de incluir ou excluir. Nesse sentido, o objetivo desta escrita é tecer considerações e apontamentos sobre as relações de poder e de resistência no currículo escolar, a fim de contribuir para a formação de outras subjetividades pela perspectiva teórica da decolonialidade e da literatura negro-brasileira. Para isso, aborda-se os aspectos de uma literatura que parte da subjetividade negra para pensar um currículo decolonial como um contraponto das relações de poder que delineiam a construção curricular.

Michel Foucault (1979) salienta que onde há poder, há resistência. O ensino da literatura negro-brasileira, numa abordagem decolonial, é apresentada como uma forma de resistência, isto é, resistir às relações de poder de uma epistemologia dominante. Dessa forma, “reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento e admitir que ele passa a interpretar a raça no contexto das relações de poder” (Gomes, 2018, p. 26).

O trabalho foi organizado de modo que a categoria de análise seja teorizada em detrimento ao *corpus* de análise. Para isso, discorre-se sobre a categoria da literatura negro-brasileira sob a perspectiva de um currículo decolonial, levando em consideração os apontamentos teóricos de Munanga (2005), Gomes (2012), Silva (1999), Moreira e Candau (2008), Walsh (2009), Dalcastagnè (2012), Cuti (2010), Paraíso (2015) e outros. Depois dos levantamentos teóricos, apresenta-se a relação existente entre o poema da escritora Conceição Evaristo *Vozes-Mulheres* e os contrapontos de resistência para pensar a construção de um currículo plural, que contemple os aspectos mais representativos das culturas tidas como minoritárias, de modo que possam ser repensadas e

problematizadas de acordo com as relações de poder que estão imbuídas nas condições de produção.

ENTRE TEXTOS E TESSITURAS: O ENSINO DA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA E A DISCUSSÃO ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Os recursos formais e estéticos que delineiam a construção da literatura negro-brasileira se constituem como uma das instâncias discursivas mais importantes, principalmente, quando se trata da atuação na configuração do imaginário de indivíduos. Nesse sentido, associar as narrativas escritas por autores negros às discussões étnico-raciais, no contexto escolar, é permitir, pela potência crítica da literatura negro-brasileira, uma performance educativa que possibilita que os sujeitos do espaço escolar reflitam sobre sua atuação social, transformando-se em agente de mudança e mobilizando forças para combater o racismo.

Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (Munanga, 2005, p. 17).

A atuação da escola é essencial para a construção de uma sociedade democrática que respeite as matrizes étnico-raciais que caracterizam a formação do povo brasileiro. Para que o ensino contemple a atuação da abordagem das relações étnico-raciais na educação escolar, é necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior do espaço escolar. Além disso, é preciso “[...] produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais” (Gomes, 2012, p. 24).

As práticas de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, atravessadas pelo universo simbólico e subjetivo da estética literária negro-brasileira, rompe com o silenciamento e desvela práticas que favorecem a discriminação racial e que corroboram com o racismo estrutural. Nesse sentido, a lei 10.639/03 propõe discussões e “[...] abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana” (Gomes, 2012, p. 105).

A legitimação de um discurso de pertencimento e resistência é pautado em um diálogo intercultural, que, segundo Gomes (2012), parte de um diálogo emancipatório no interior da sala de aula, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com

quem se fala e de quem se fala. É, nesse sentido, que as narrativas escritas por autores negros autorizam e incorporam conflitos, tensões e divergências no engajamento de um espaço escolar igualitário.

As narrativas literárias negra-brasileiras incorporadas na escola podem ser compreendidas como um expediente que possibilita o conhecimento e a (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que construa uma narrativa ficcional que se oponha à perspectiva eurocêntrica canônica e dominante. A literatura na sala de aula, na perspectiva da vertente literária negro-brasileira, contribui para a construção da subjetividade negra e, ainda, mantém a preservação mnemônica do imaginário negro para o enfrentamento das práticas de racismo, sobretudo dentro do contexto escolar. Assim, Silvio Almeida (2019, p. 36) salienta que “[...] se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupa com a questão racial investir na adoção de políticas internas.”

A escola precisa ser um espaço contemplador das diferenças, principalmente, no que se refere à implementação de práticas antirracistas. O ensino precisa proporcionar ações que subsidiem práticas educativas para que os parâmetros intitulados na lei 10.639/2003 realmente funcionem. Para que isso se efetive, as narrativas negras devem estar presentes no ambiente escolar, de modo que o aluno possa estabelecer conexões e compreender a função da leitura literária, associando-a a sua realidade, dialogando com outras realidades diversas e construindo mecanismos de representação. Dessa forma, Gomes (2007, p. 41) salienta que,

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

As relações estabelecidas com a literatura negro-brasileira, na escola, precisam partir numa perspectiva de ruptura epistemológica e cultural historicamente imposta. O ensino da literatura escrita por autores brasileiros que se autoidentificam negros devem ser trabalhados na escola como uma questão social e, sobretudo, racial, a fim de subsidiar mudanças de cunho epistemológico e político, pois a “[...] a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória” (Lima; Trindade, 2009, p. 34).

Entretanto, sabe-se que as experiências educacionais voltadas para o pluriculturalismo, apontam alguns desafios, principalmente, quando se trata da potência da literatura, que em vários contextos, são reduzidas e mitigadas ao abordar a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia e os processos civilizatórios africanos na sociedade brasileira. Além disso, Silva e Silva (2005) reforçam outro contexto desafiador: a compreensão dos sujeitos apenas como sujeitos de aprendizagem e não como produtores de cultura.

Além disso, as experiências educacionais pluriculturais precisam de mudanças nos currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história contada sob a ótica do colonizador. As mudanças de paradigmas vêm das tensões colocadas pela contemporaneidade, e a literatura negra-brasileira, delineada de um discurso antirracista e de resistência, pode contribuir para que os desafios sejam suplantados. Nesse sentido,

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. [...] É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporado no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (Gomes, 2007, p. 25).

A escola precisa se atentar para a perspectiva da diversidade étnico-racial, pensando em uma educação antirracista. Das tensões que surgem pelo caráter não-estático das discussões contemporâneas, é urgente pensar em possibilidades outras que contribuam para a superação do racismo e para a construção de uma identidade consciente. Para isso, a literatura negra recriada em solo brasileiro e construída pela subjetividade negra, potencializa as discussões sobre a construção do protagonismo social negro e, ainda contribui para que os sujeitos que integram a sala de aula visualizem as bases epistêmicas do racismo, dos apagamentos, da subalternização e exclusão do negro nos processos formais de educação, de modo que repensem as estruturas histórico-sociais de opressão.

DECOLONIALIDADE E ESTUDOS DECOLONIAIS EM PERSPECTIVA NEGRA

A Decolonialidade é um conceito contemporâneo que busca desconstruir as concepções coloniais enraizadas na sociedade e na cultura e está associada ao conceito de Interculturalidade. Nessa relação, o primeiro conceito trata de rasurar epistemes veiculadas na produção de conhecimento pela lógica eurocêntrica, ao passo que o segundo aborda sobre o diálogo intercultural entre os diferentes modos de vida. Walsh (2019) salienta que essa interação trata de um paradigma “outro”, que questiona a Colonialidade do poder, de forma que torna evidente a diferença colonial.

Dessa forma, temos “(...) um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta (...)” (Walsh, 2019, p. 27), ao relacionar uma concepção epistemológica do “outro” ao conceito de interculturalidade, como uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela Colonialidade.

O pensamento decolonial desvincula-se de um único modo de ver o mundo – lógica imposta pela Colonialidade do poder – e se abre para a diferença. Trata-se de uma perspectiva que preza pela inclusão da diferença, contemplando epistemologias plurais. As discussões suscitadas pela Decolonialidade abrem espaço para pensar o outro nos lugares institucionais do saber, e são fortalecidas por institutos como a Lei 10.639/2003, a qual representa, como veremos adiante, não só um marco pedagógico, mas político, ao introduzir nos espaços escolares outras epistemes relacionadas à história e cultura afro-brasileira e africana para pensar a construção de espaços mais justos e igualitários.

O pensamento intercultural pautado no reconhecimento e no respeito pela diferença é uma concepção fundante para discutir sobre a Decolonialidade, que é teorizada por Maldonado-Torres (2007, p. 88), como “(...) projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder”. Com base neste pensamento, a epistemologia da Decolonialidade surge como um contraponto que tenciona as relações de poder nos currículos.

Nessa perspectiva, trazer a Decolonialidade para o currículo escolar é delinear aos educandos a luta dos povos postos em condições de subalternidade por meio de enfoques gestados a partir de perspectivas mais plurais, desviantes do pensamento hegemônico. Essa necessidade se dá porque, historicamente, “(...) as narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação” (Gomes, 2018, p. 08).

Por muito tempo, no âmbito do processo de escolarização, o texto curricular contou com

(...) histórias coloniais e noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder, pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo (Gomes, 2018, p. 08).

Como pontuado por Gomes (2018), é preciso termos claro em mente que as relações de poder que consolidam a construção do currículo escolar encontram-se fundadas em epistemologias coloniais, o que se dá, principalmente, em decorrência do processo de colonização ao qual o Brasil foi submetido, resultando no apagamento de epistemologias e na impossibilidade de conhecer e

narrar outras histórias. Desde então, ao longo dos séculos, os povos aqui colocados em condição de subalternidade tiveram sua história contada pela ótica do colonizador, que naturalmente é limitada e limitadora.

A respeito do rompimento com a visão hegemônica, Nilma Gomes (2018, p. 03) aponta que a perspectiva negra decolonial surgiu como um compromisso político e epistemológico quando o Movimento Negro e a intelectualidade negra trouxeram, para o campo das Ciências Humanas e Sociais e, principalmente, para a educação, a concepção negra decolonial brasileira, que se “(...) apresenta como uma das responsáveis pelo processo de descolonização dos currículos e do conhecimento no Brasil”. Nilma (2018) aborda ainda que as discussões sobre a perspectiva negra decolonial no currículo surge em 1997, com os apontamentos teóricos das professoras Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar) e Lúcia Barbosa (UnB) que,

(...) realizaram um seminário na UFSCar intitulado O Pensamento Negro na Educação, que resultou em um livro com o mesmo nome. Ao lembrar esse evento e tal publicação, é possível armar que, já naquele momento, nos anos 1990, reconhecíamos a existência de uma perspectiva negra da teoria educacional, a qual pode ser considerada como parte da produção decolonial latinoamericana. (Gomes, 2018, p. 03).

A abordagem de uma perspectiva negra na decolonização dos currículos surge na década de 90 com um desdobramento epistemológico e político. Sobre o espectro político desta perspectiva teórica, Gomes complementa:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, política e social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão; nas estruturas acadêmicas; na cultura; na gestão da educação, da saúde e da justiça: ou seja, a descolonização, para ser concretizada, precisa alcançar não somente o campo da produção do conhecimento, como também as estruturas sociais e de poder (Gomes, 2018, p. 05-06).

As discussões epistêmicas sobre a Decolonialidade precisam alcançar outras instâncias que compõem as estruturas sociais e de poder. No campo educacional, as discussões em torno da Decolonialidade caminham para uma pedagogia emancipatória, que se pauta no reconhecimento da diferença e, conseqüentemente, no respeito à diferença. É nesse caminhar, com o surgimento da perspectiva negra decolonial, que se levanta a discussão sobre as bases epistêmicas que compõem a construção do currículo escolar.

A Decolonialidade pensada na perspectiva negra decolonial na literatura brasileira significa “(...) reconhecer negras e negros como sujeitos e seus movimentos por emancipação como

produtores de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também o indagam e trazem outras perspectivas e interpretações” (Gomes, 2018, p. 17). Além disso, as discussões suscitadas pela Decolonialidade na perspectiva negra funcionam como um contraponto das relações de poder nos delineamentos do currículo, no sentido de possibilitar emergências de subjetividades que transcorrem os principais elementos da epistemologia decolonial: resistências e afirmações.

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Como já pontuado, uma prática pedagógica decolonial perpassa pelas compreensões teóricas e práticas de uma pedagogia emancipatória. Por pedagogia decolonial entende-se, pelos apontamentos de Mota Neto, o emprego de “(...) teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres” (Mota Neto, 2016, p. 318).

Os apontamentos feitos por Mota Neto (2016) sobre uma pedagogia decolonial estão relacionados com teorias e práticas de formação que contribuem para que grupos historicamente subalternizados rompam com a lógica da colonialidade. Assim, as práticas pedagógicas decoloniais podem ser compreendidas como pedagogias que dialogam com perspectivas outras e que contemplam epistemologias de grupos historicamente colocados à margem nos diversos setores sociais: econômico, cultural, de produção do saber, de representação e etc.

Walsh acrescenta que práticas pedagógicas decoloniais são:

(...) pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que (...) enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade (...) e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica (Walsh, 2009, p. 27).

À vista disso, decolonizar epistemologias na sala de aula significa pensarmos em práticas pedagógicas que instigam caminhos menos usuais ou inexplorados no currículo tradicional, abrindo espaço para fazermos emergir outras formas de pensamento, de saberes e de modos apagados, silenciados ou marginalizados.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas decoloniais representam

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar

y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (Walsh, 2013, p. 28).³

Como elencado por Walsh (2013), as práticas pedagógicas decoloniais permitem não só abrir novas compreensões sobre variados modos de vida e sistemas civilizatórios, como viabilizam a construção de outras formas de ver o mundo. Tratam-se de uma perspectiva que favorece possibilidades de compreender, saber e respeitar outros modos de vida que, por muito tempo, foram colocados em condição de interdição e sujeição.

Nesta mesma esteira do pensar, a autora supracitada ainda complementa que tais práticas:

(...) abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e insurgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías — que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella (*Idem*).⁴

Nesse sentido, as práticas pedagógicas decoloniais antagonizam o currículo engessado, e nascem, como explica Arroyo (2012), de tensas relações de dominação/subordinação e de resistência/afirmação. O autor complementa que

Não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação (...). Todas as pedagogias partem dessa relação política conflitiva de dominação/reação/libertação (Arroyo, 2012, p. 29).

Segundo Arroyo (2012), as pedagogias antagônicas se instauram por meio de relações conflituosas, seja no âmbito político, social e cultural, que colocam em questão formas de dominação e sujeição, caminhando para pensar práticas pedagógicas que surgem das formas de resistência e afirmação. A respeito dessa relação de dominação, reação e libertação, Paulo Freire (2004) *apud* Walsh (2009) reflete sobre o diálogo estabelecido entre as relações políticas e seus imbricamentos com a prática educativa, afirmando que “não há prática social mais política que a prática educativa” (Freire, 2004, p. 34, *apud* Walsh, 2009, p. 29).

³ Pedagogias que animam o pensar desde e com genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. Pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar escutar e saber de ‘outro modo’, pedagogias que encaminham para projetos, processos de caráter horizontal e com intenção decolonial. (Walsh, 2013, p. 28, tradução nossa).

⁴ (...) abrem caminos e condições radicalmente ‘outras’ de pensamento, re e in-surgimiento, levantamiento e edificación, prácticas entendidas pedagógicamente – prácticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (*Idem*, tradução nossa).

Uma prática educativa que propõe o processo de desvelamento da realidade perpassa pelas compreensões de âmbito social e político e anuncia outros caminhos, se constituindo como uma ferramenta educacional emancipatória. Assim,

(...) a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la (Freire, 2004, p. 34, *apud* Walsh, 2009, p. 29).

Pela perspectiva freiriana, a educação como ferramenta emancipatória dialoga com uma prática educativa transformadora. Aqui, entende-se que, além de desvelar realidades de dominação, exploração e alienação, anuncia novos caminhos e possibilidades de ensino, o que exige uma relação entre a teoria e práxis educativa, intencionalidades e objetivos. Nesse cenário, é necessário “(...) agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (Hooks, 2013, p. 26). Desta reflexão, bell hooks pontua que é imprescindível destacar, pelo viés da educação como ferramenta emancipatória, o papel do professor e da sua prática pedagógica, enquanto agente de transformação política e social.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 21) discute que a “(...) prática docente crítica, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Dessa forma, diante da concepção teórica freiriana sobre prática docente, atrelada com a compreensão do papel do professor, bem como suas limitações em sala de aula, faz parte da constituição do ser professor, refletir criticamente sobre sua prática, pois é “(...) pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (*Idem*).

Diante da reflexão, educar para a emancipação significa que, mesmo diante das limitações, é papel do professor refletir sobre sua prática docente, a fim de compactuar com pedagogias que corroboram a construção de uma perspectiva crítica e autônoma nos espaços que circunscrevem a sala de aula. Dessa discussão, surge a reflexão sobre o diálogo existente entre as práticas pedagógicas emancipatórias e as pedagogias decoloniais, na medida que versam sobre práticas educativas atreladas à luta contra o silenciamento, sujeição e mecanismos de opressão.

LITERATURA E DECOLONIALIDADE: UM CONTRAPONTO DAS RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIA NO CURRÍCULO

A pós-modernidade privilegia a discussão em torno do sujeito, assinalando o começo de uma pedagogia pós-crítica, que evidencia “[...] a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos e modos de vida.” (Silva, 1999, p. 52). A fluidez da sociedade contemporânea

tem problematizado e tensionado as definições de currículo, suas forças, formas e suas relações de poder bem definidas, articuladas e estrategicamente pensadas, para que a escola promova “[...] um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Moreira; Candau, 2008, p. 14).

No campo destas relações de poder, os mecanismos e processos de dominação estão arraigados e imbuídos na construção do currículo. Nesse sentido, “[...] o conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. [...] O currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante” (Silva, 2005, p. 148).

As marcas de dominação permeiam as estruturas que compõem a construção do currículo, tendo em vista que o currículo é vida e forja a identidade do sujeito. Nesse sentido, Foucault (1979), na obra *Microfísica do Poder*, salienta que o poder que rege as estruturas se mantém aceito simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, “[...] mas que de fato [...] permeia, produz coisas, [...], forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 1979, p. 08).

O poder se configura como uma rede que permeia as estruturas sociais e funciona como um mecanismo de repressão na fabricação de corpos dóceis. Foucault (2014) entende que a docilização dos corpos acontece pela disciplinarização de um “[...] corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014, p. 132).

No currículo, o poder está imbuído nas estruturas que compõem o fazer curricular e, conseqüentemente, no fazer pedagógico, no qual predomina as relações de dominação e sujeição, principalmente, quando se trata de questões referentes a contemplação dos conteúdos e disciplinas que compõem as estruturas curriculares. Assim, as relações de poder se articulam por toda estrutura social, na qual não é impossível se desvencilhar, mas é urgente resistir.

O currículo precisa ser pensado pela perspectiva da interculturalidade, compreendida como ferramenta pedagógica passível de diálogo entre os diversos saberes, a fim de decolonizar o pensamento e enfrentar as tensões para pensar outros sujeitos, de outros lugares e outras concepções de mundo, como propõe Catherine Walsh (2009). Nesse sentido, decolonizar significa

[...] partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Candau; Oliveira, 2010, p. 24).

A epistemologia da decolonialidade surge como um contraponto que tensiona as relações de poder nos currículos, uma vez que amplia as discussões para pensar no reconhecimento da diferença. Nessa perspectiva, pensar a diferença pela ótica da decolonialidade, no currículo escolar, é delinear a luta dos povos historicamente postos em condições de subalternidade, incluindo determinadas temáticas no currículo, e, sobretudo, repensando ações e enfoques, a partir de perspectivas outras.

O ensino da literatura negra-brasileira pode ser pensado pela perspectiva de uma prática pedagógica decolonial e antirracista, no sentido de descentralizar saberes e contemplar epistemologias de outros sujeitos, no sentido de possibilitar emergências de outras subjetividades. Nessa compreensão, sobre as questões raciais, políticas e sociais, o ensino da literatura contribui para produzir presenças historicamente ocultadas.

As narrativas negras que compõem a construção da categoria negro-brasileira partem das produções literárias negras produzidas em solo brasileiro. Diante disso,

A literatura negro-brasileira nasce na e da população negra que se formou fora da África, e de sua experiência no Brasil. A singularidade é negra e, ao mesmo tempo, brasileira, pois a palavra “negro” aponta para um processo de luta participativa nos destinos da nação e não se presta ao reducionismo contribucionista a uma pretensa brancura que a englobaria como um todo a receber, daqui e dali, elementos negros e indígenas para se fortalecer (Cuti, 2010, p. 44).

A vertente literária, entendida pela singularidade negra, se associa ao sentimento de pertencimento e apoia-se em uma manifestação reivindicatória referenciada no processo de luta participativa. Nesse sentido, o ensino da literatura negro-brasileira, numa perspectiva decolonial, é compreendida como um contraponto das relações de poder no currículo.

A literatura brasileira escrita por homens e mulheres negras preenche os vazios deixados pela literatura canônica. Evaristo (2009) corrobora essa assertiva e os pensamentos de Alves (2010), quando afirma que a literatura negro-brasileira é uma escrita de autopertencimento que representa a pluralidade da sociedade brasileira e a voz do quilombola dentro da literatura, principalmente quando se trata da construção dos personagens. Vejamos o que diz a escritora e intelectual contemporânea:

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade (...). Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (Evaristo, 2009, p. 19).

Nesse contexto de afirmação de identidade é que a escrita negra “traz a revivência dos velhos arautos africanos, guardiões da memória, que de aldeia em aldeia cantavam e contavam a história, a luta, os heróis, a resistência negra contra o colonizador” (Evaristo, 2010, p. 136). Amparada pelo discurso histórico da resistência, passa a ser um lugar “(...) onde se busca encontrar vestígios que remetem a um passado diferente daquele místico/idealizado pelos ocidentais, onde o afrodescendente é um constante objeto e aparece particularizado de forma a ser sempre um elemento marginal e periférico na literatura” (Dionísio, 2013, p. 17).

Dessa forma, para compreender a relação estabelecida entre a literatura negro-brasileira, ensino, resistência e decolonialidade, utilizou-se dos mecanismos poéticos da poesia da escritora Conceição Evaristo⁵, na poesia “Vozes-Mulheres”, publicada no livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (Evaristo, 2017, p. 24-25):

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue e fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha

⁵ Poeta, romancista e ensaísta – faz da sua escrevivência um lugar de resistência e de acolhimento para as vozes negras.

se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

A escrita de Conceição Evaristo ilustra os aspectos teóricos levantados na discussão em torno da escrita negra e das relações de poder na construção de um currículo decolonial, uma vez que o poema parte da subjetividade atrelada à experiência da mulher negra na sociedade brasileira. E, mediante palavras e simbologias, marca a construção estética da escrita negra, mas, sobretudo, atenua a crítica social acerca dos conflitos de raça, de cor, de gênero e, o mais importante: marca aspectos ancestrais da cultura negro-brasileira.

A escritora compõe os versos em seis estrofes. O poema ganha forma a partir da evocação de outras figuras que marcam os traços da ancestralidade de forma cíclica: a bisavó, a mãe, o eu-lírico e a filha. Além disso, cada estrofe da estrutura narrativa apresenta uma voz-mulher que narra um dado momento da história: a diáspora, a sujeição, o resistir, a escravidão e a favela.

As primeiras estrofes do poema evidenciam as marcas da resistência, pontos de luta e enfrentamento. O eu-lírico evoca vozes passadas para retomar um passado histórico, um passado de assujeitamento e anulação. Além disso, na terceira estrofe, as vozes mudas se transformam em uma mescla de revoltas, mas também emudecidas. Há um prenúncio de conscientização e desejo de mudança e reparação, porém há uma condição preestabelecida pelos ferrolhos da escravidão e “pelo caminho empoeirado rumo à favela” (Evaristo, 2017, p. 24-25). Nas demais estrofes, a voz do eu-lírico se funde com a voz da autora e observa-se ainda os resquícios históricos de interdição. Nas últimas estrofes, há uma projeção ao futuro na figura da filha que, numa perspectiva ancestral, recolhe as vozes-mulheres ditas no passado para ressoar, enfim, o eco da vida-liberdade.

A inclusão dessas e de outras temáticas problematizadas por uma literatura negra perpassa o âmbito político e social. Neste sentido, a literatura negro-brasileira, escrita por homens e mulheres negras, tem papel fundamental na decolonização do currículo, pois permite, no âmbito escolar, “[...] visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racionalização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder” (Candau; Oliveira, 2010, p. 28).

Assim, entende-se que decolonizar o currículo e considerar a produção epistêmica de povos subalternizados perpassa pela resistência, entendida como “[...] um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder, localizar sua posição, descobrir seu ponto de aplicação e os métodos empregados.” (Foucault, 2010, p. 276). No poema, as categorias que a autora problematiza evidencia que escrever é resistir, é lutar para reexistir. A resistência, pensada por Foucault (2010) como um catalisador, é uma forma de reagir ao poder estabelecido pelos pontos de luta, sobretudo, nos circuitos que delineiam o currículo escolar. Nesse sentido,

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. Finalmente, não são unívocas [as relações de poder]; definem inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças (Foucault, 2014, p. 30).

A escrita negro-brasileira é uma escrita de resistência, é uma forma de enfrentamento ao poder e também um meio de questionar as estratégias bem delineadas e definidas no currículo. As temáticas colocadas em evidência por uma escrita que narra a resistência servem de contraponto para pensar as relações de poder no texto curricular. Para isso, Foucault (2010) salienta que para compreender o que são as relações de poder, é necessário investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações, pois se há relação de poder, há possibilidade de resistência. Dessa forma,

Não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (Foucault, 1979, p. 241).

Nessa perspectiva, os embates e campos de tensões que a literatura negro-brasileira propõe pode ser pensada, pela perspectiva da decolonialidade, como um contraponto das reações de poder. Para isso, é necessário investigar as formas de resistir, entendida por Foucault (1988) como uma atividade que se subtrai das estratégias efetuadas pelas relações de força do campo do poder. Esta atividade permite entrar em relação com outras forças oriundas de um lado de fora do poder. São estas forças que autorizam possibilidades outras e outras formas de devir.

Nesse sentido, compreende-se que [...] as narrativas do currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação (Gomes, 2018, p. 08).

O ensino da literatura negro-brasileira é um expediente necessário para decolonizar o currículo e as práticas educativas de sala de aula. Se há poder circunscrevendo e delineando o currículo, há também formas de resistência e força na resistência. Resistir, na perspectiva foucaultiana, é buscar construir outras subjetividades e criar modos de reexistência. Na escola, não existe um saber desinteressado. Por isso, entende-se o ensino da literatura escrita por homens e mulheres negras como um contraponto das relações de poder. Incorporar estas narrativas nos

circuitos da sala de aula é criar a força necessária para resistir às imposições, sobretudo as curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar precisa incluir aspectos mais representativos das contribuições das culturas tidas como minoritárias, de modo que possam ser repensadas e problematizadas de acordo com as relações de poder que estão imbuídas nas condições de produção. Para isso, a perspectiva de uma pedagogia decolonial, pautada em questões como identidade, diferença, raça e etnia, propõe que o ensino permita a reflexão das formas pelas quais a alteridade é produzida nas relações que compõem a sociedade.

A linguagem literária configura-se um instrumento que viabiliza encontros e deve ter sua função garantida nos espaços da sala de aula, pois ela dá lugar à dimensão humanizadora e mobilizadora de sentidos e formas de ser e estar no mundo. De igual forma, ela promove a formação de um sujeito leitor, capaz de desenvolver habilidades interpretativas e reflexivas. Desta compreensão, a literatura, sob o viés da Decolonialidade, pode ser pensada como uma prática social que subsidia a produção do saber, diante das inúmeras produções discursivas que permeiam os espaços escolares e da sociedade.

Um currículo decolonial coloca o aluno na centralidade do processo educativo. Nesse percurso de movimento dialógico, de luta pelo direito à diversidade como algo a ser permanentemente questionado no campo do currículo, é que o ensino da literatura negro-brasileira agencia a construção de outras subjetividades. É nesse sentido que, a escola, como instituição permeada de práticas e saberes, precisa encontrar nas formas, as forças possíveis dentro do ordenamento curricular, como propõe Paraíso (2015).

Repensar o ensino da literatura negro-brasileira, diante de uma abordagem decolonial de currículo e, ainda, como contraponto das relações de poder, é promover novas atribuições de sentido representativo, tanto no campo educacional, político e social, pois a escrita engajada e de experiência contribui para problematizar sobre o processo de silenciamento e invisibilidade. No poema, observa-se que o ensino da literatura negro-brasileira numa perspectiva decolonial pode ser entendida como um contraponto às relações de poder fixadas no currículo tradicional. A subjetividade da escrita negra é ancorada pela resistência e resistir é lutar. Se, no currículo, o poder é compreendido pelas relações de forças, a resistência é um ponto de instabilidade que emergem pontos de tensões e opõe-se à efetivação do poder, desafiando a estabilidade que as estratégias de poder procuram manter.

Assim, na contramão de um currículo estático, as discussões sobre a diversidade e sobre as questões culturais precisam compor o itinerário da sala de aula, uma vez que não podem ser mitigadas ou reduzidas, quando se sabe que o ensino é fator indispensável na construção do protagonismo social. Para isso, uma perspectiva de pedagogia decolonial pautada na identidade, diferença, raça e etnia, propõe que o ensino permita a reflexão das formas pelas quais a alteridade é produzida nas relações que compõem a sociedade,

Nesse cenário é preciso lembrar, porém, que a despeito da evolução das discussões que permeiam o ensino contemporâneo, em especial os debates tangentes aos sujeitos invisibilizados, ainda persistem limitações significativas que engessam o fazer pedagógico, uma vez que o chão da escola é uma equação de muitos elementos. No que tange à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, embora a normatização seja insuficiente para garantir um ensino que contemple as perspectivas legais, a Lei 10.639/2003 é um avanço que se configura como um processo importante, pois é um marco para ampliar as discussões quando se propõe pensar na construção do currículo escolar.

O ensino da literatura negro-brasileira potencializa práticas e ações pedagógicas para um espaço escolar que compreenda a diferença. Por meio de práticas de ensino da literatura negro-brasileira, de obras referenciadas de autores que narram a experiência negra construída em solo brasileiro, é possível instrumentalizar um processo de ensino-aprendizagem no qual a identidade étnico-racial emergja como consciência de pertencimento e força.

É neste sentido que compreendemos que se faz essencial que a escola proporcione ações que subsidiem práticas e ações educativas para que os parâmetros intitulados na Lei 10.639/2003 realmente funcionem, sobretudo, pela compreensão de um currículo decolonial, aberto a olhares múltiplos e plurais. Para que isto se efetive, as narrativas negras devem estar presentes no ambiente escolar, de modo que o aluno possa estabelecer conexões e compreender a função da leitura literária, associando-a com a sua realidade, dialogando com outras realidades e construindo mecanismos de representação.

Das tensões que surgem pelo caráter não estático da contemporaneidade, é preciso pensarmos em possibilidades outras que contribuam para a superação do racismo e para a construção de uma consciência étnico-racial. Para isso, a literatura construída pela subjetividade negra reforça as discussões sobre a construção do protagonismo social negro e, ainda, contribui para que os sujeitos que integram a sala de aula visualizem as bases epistêmicas do racismo, dos apagamentos, da subalternização e exclusão do negro nos processos da educação escolar. Somente assim será possível repensarmos as estruturas histórico-sociais de opressão e esquecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, M. **Brasil Afro autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, 2010.

DIONÍSIO, D. **Ancestralidade Bantu na literatura Afro-brasileira: reflexões sobre o romance Ponciá Vicêncio**, de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Literatura Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. *In*: PEREIRA, Edmilson de Almeida. (Org.). **Um tigre na floresta dos signos: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 132-144.

FOUCAULT, M.. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 42. ed., 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed. 1998.

GOMES, N. L.; BERNARDINO, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, M. B.; TRINDADE, A. L. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, M. R.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. **Identities e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, [s.l.], v. 31, n.1, p. 75-97, 2016.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, A. R. S. SILVA, R. S. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 14, n. 24. p. 193-204, jul./dez. 2005.

SILVA, T. T. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, L. (Cuti). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PARAÍSO, M. Um currículo entre formas e forças. *Educação (PUCRS. Impresso)*, v. 38, p. 49-58, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, Pelotas, v. 05, n. 1, p. 06-39, 2019.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistor, (re) existir y (re)vivir**, Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.