

# Decolonialismo, Relações Étnicas Raciais e Prática Docente: uma tentativa de articulação

Vicência de Paula Neves Kaspary<sup>1</sup>

vivikaspary@gmail.com

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

III Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG IFMS 2023

**Resumo.** *O presente trabalho é resultado dos estudos feitos na disciplina Formação Docente para a Educação Básica, ofertada no curso de Mestrado Profissional – ProfEduc - da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma exigência para fins de avaliação da disciplina, e objetiva a articulação entre os conteúdos ministrados em aula no formato textual, de modo que deixe transparecer o entendimento do discente acerca das discussões feitas. Considere-se portanto, que o objetivo deste é correlacionar o estudo feito sobre o Decolonialismo, como referencial teórico pós estruturalista, aos estudos sobre as Relações Étnicas Raciais, mediado que foi também pelas diretrizes da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, e com a Formação de Professores<sup>2</sup>, sobremaneira, nesse último ponto, buscando entendê-la a partir da Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. A tentativa de articulação pois, retrata o esforço no sentido de atender a esses pré-requisitos propostos pelos professores que lecionaram a disciplina.*

**Palavras-Chave.** *Decolonialismo, Relações Étnicas Raciais, Formação de Professores.*

**Resumen.** *El presente trabajo es el resultado de estudios realizados en la asignatura Formación de Profesores de Educación Básica, ofrecida en el Curso de Maestría Profesional - ProfEduc - en la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul. la articulación entre los contenidos enseñados en clase en el formato textual, de manera que se aclare la comprensión del estudiante de las discusiones realizadas. Debe considerarse, por tanto, que el objetivo de este estudio es correlacionar el estudio realizado sobre el Decolonialismo, como referente teórico postestructuralista, con los estudios sobre las Relaciones Raciales Étnicas, que también estuvo mediado por los lineamientos de la Pedagogía de la Cultura de Paulo Freire. Autonomía, y con la Educación de Profesores<sup>2</sup>, especialmente en este último punto, buscando comprenderlo desde las Directrices Curriculares Nacionales – DCN. El*

---

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS

<sup>2</sup> Para facilitar a leitura do texto, usaremos o genérico masculino.

*intento de articulación, por lo tanto, retrata el esfuerzo en el sentido de cumplir con estos requisitos propuestos por los profesores que impartieron la disciplina.*

**Palabras clave:** *Descolonialismo, Relaciones Étnico Raciales, Formación Docente*

## 1. Introdução

O que há em comum entre o pensamento de não aceitação do outro, em princípio, pelo seu tom de pele, em um país onde se alimenta a ideia de que vivemos todos de forma integrada, onde não há diferenças, numa perfeita democracia racial, e o pensamento Decolonial? Na origem da existência dos dois pensamentos? Tentaremos explicar esse questionamento, com base em duas opiniões.

A primeira delas considera: [...] há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória, em que vivemos e que muitos insistem em conservar” (SILVA, 2007, p. 493). Já a segunda opinião proclama: “[...] quem possui a pulsão da alteridade ou amor à ordem nova na qual o pobre e oprimido possa habitar na justiça, se transforma, mesmo contra a sua vontade, no princípio ativo da destruição da ordem antiga” (DUSSEL, 1977, p. 66).

O que queremos evidenciar com essas duas opiniões? Onde as linhas se cruzam? Na origem de tudo, gerada por um lado pela ação eurocêntrica e por outro pela necessidade de se ser subversivo o suficiente para negar as ideologias da submissão, da subalternidade, rompendo com tudo o que foi/está pré-estabelecido. Tão fácil assim? Não, é óbvio. Isso porque, esse novo modelo de pensamento é incipiente, embora corajoso. Reveste-se do desejo de mudanças profundas. De negação do que nos se apresenta como processo histórico visto apenas pela ótica dos colonizadores, como se os seus saberes fossem os únicos verdadeiros, para dar espaço a história que sempre existiu, mas que foi subjugada.

Trata-se de um referencial teórico ainda pouco vivenciado ou defendido, embora já tenhamos conhecimento de muitos estudiosos dentre os países periféricos – porque o Decolonialismo só poderia partir daqueles que foram colonizados – , sejam na América Latina, Ásia ou África, que se debruçam sobre ele no intuito de propagá-lo e despertar a consciência do Eu como o “Outro” que também é histórico.

E como correlacionar a prática do professor a essa realidade? Em princípio considerando que a prática do professor, sobretudo o nosso, está diretamente atrelado as normatizações que são estabelecidas pelas leis criadas por aqueles que, via de regra, estão a serviço da classe dominante. Nesse sentido, é interessante considerar as três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas no país, e como elas, sobretudo as duas últimas de 2015 e 2019, desenham um avanço na formação do professor, inculcando-lhe autonomia no seu fazer pedagógico, enquanto a outra, respectivamente, escancara o retrocesso típico de uma sociedade neoliberal, que defende o Estado mínimo e por decorrência desvaloriza a educação.

É esse entrelaçado de fatos que iremos esmiuçar a fim de entendermos melhor essas concepções que permeiam o nosso ser, sentir e fazer. E esse é o nosso objetivo maior: correlacionar as três linhas de discussões de modo a demonstrar interligação entre elas com assertivas que façam jus ao que foi discutido em sala de aula.

## **Desenvolvimento**

Esse texto, embora tencione fazer uma correlação entre os assuntos abordados nos estudos feitos na disciplina Formação de Professores, ofertada no Curso de Mestrado Profissional – ProfEduc - da Universidade Estadual de Mato Grosso do sul – UEMS, será dividido, para fins de ordem pedagógica, em três subtítulos, a saber:

- As Relações Étnicos Raciais
- Decolonialismo e,
- Formação de Professores.

## **As Relações Étnicos Raciais no Brasil**

É difícil acreditar que em um país de tão grande miscigenação da população, exista o pensamento – e ação – de um grupo que sente-se superior a outro. E, se é essa a nossa realidade, de antemão, não há como existir uma relação étnico racial no Brasil, senão a que é retratada pela subjugação da raça negra pela branca.

A Constituição vigente estabelece em seu Art. 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” e na alínea XLII - “a prática do racismo constitui

crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988). Entretanto, o que vemos na prática não condiz com o prescrito na teoria.

Segundo SILVA (2007, p. 498) a “[...]Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças”. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença, quer dizer, o outro me é igual (“todos somos perante a lei”), porque eu prefiro ignorá-lo do que percebê-lo na sua diferença.

Na realidade, a sociedade brasileira sempre quis mostrar-se como branca, mesmo que nos primórdios da sua história, a população que habitasse o território fosse constituída por índios; mesmo que o quantitativo de homens/mulheres negros que tenha chegado ao país, na condição de escravos, tenha sido superior ao quantitativo que chegou como dominador. E mesmo depois da chegada dos europeus para trabalhar como mão-de-obra assalariada, quando da liberação dos escravos como medida econômica, a população negra, parda, mameluca, cafusa, sempre constituiu a maioria, haja vista a própria miscigenação conferir-lhe maioria em relação aos brancos. Essa condição, no entanto, não é páreo para aliviar o egocentrismo dos que se acham brancos, mesmo os que não pertencem à classe dominante. Desse modo, alheios ao reconhecimento do outro como ser ontológico, ou seja, alheios ao reconhecimento das diversas existências, alienam-se na visão da branquitude e perpetuam as atitudes racistas.

Mas tudo tem suas raízes na história e na história contada pelo prisma europeu, branco, dominador. Nesse sentido, SILVA (2007, p. 495) pondera: “[...] o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada”. Nesse contexto, negro, índio, amarelo ou qualquer outro ser, reflete apenas o indicativo de inferioridade, que precisaria ser aculturado, civilizado.

Mas, diriam os defensores da branquitude, no Brasil vivemos como iguais, respeitamos a diversidade. O interessante disso é pensar que difundiram a diversidade com o pretexto de se reconhecer o outro, mas, nas entrelinhas, visa-se a não aceitação ou não reconhecimento dos diferentes, construtores de uma história que não é a contada por quem o oprimiu/oprime, o “outro”, que não ele próprio. A reboque disso, enxerga-se também uma frenética campanha em favor da inclusão, que segundo os mais atentos nada mais é do que

um sinônimo para designar a assimilação, caracterizada pela negação da existência de um em favor de outro. É como a classe dominante que necessita dos mais pobres para fazer suas “boas ações” e se dizer generoso: eu, branco opressor ou alienado, me faço favorável ao reconhecimento da diversidade, da inclusão, todavia, não aceito que o negro desponte na sociedade, uma vez que sou movido pelo racismo e pelo meu egocentrismo. E assim, desconsidera-se a história de vida e o sentido de pertencimento de um povo.

Contudo, para além desse posicionamento, percebemos sinais de reação frente ao estabelecido. Nessa linha de pensamento, SILVA (2007, p. 498) assevera: “O Brasil, como outras sociedades ocidentais, se descobre multicultural quando os oprimidos, que alguns designam como ‘minorias inúteis’, reagem”.

Reagir a toda forma de opressão, seja ela racial, cultural, social, é imprescindível quando buscamos o resgate do “outro” que existe dentro de cada um de nós, tolhido pelos outros que não somos nós. Acerca disso, FREIRE (2008, p. 39) considera: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Nesse sentido, surge a necessidade de pensarmos e repensarmos o pensamento epistemológico adquirido a partir de outras perspectivas, ou seja, dando vez a inquietação dos que não aceitam tudo de forma passiva.

Para concluir, permitindo-me alimentar-me nas palavras esperançosas de FREIRE (Ibidem, p. 54) reporto-me mais uma vez a ele para lembrar que:

“[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam”.

É preciso que sejamos subversivos em relação ao que está posto como verdade? Que sejamos então! “Os obstáculos não se eternizam”.

## Decolonialismo

O conhecimento sempre foi um monopólio das culturas eurocêntricas, como que se apenas os saberes dominantes ou dos dominadores, fossem os únicos válidos para toda a humanidade. Desconsidera-se com isso o saber de todos os outros que estão fora da esfera eurocêntrica, sobretudo, daqueles que constituem as chamadas sociedades periféricas: América Latina, África e Ásia. É como se outros saberes não fossem importantes para o mundo, porque apenas eles estariam no nível de civilização.

Mas, outras formas de conhecimento existem e sempre existiram. Quando os portugueses chegaram e invadiram o Brasil, se depararam com uma população que já tinha a sua história. Igual situação repetiu-se quando os espanhóis irromperam o oeste do continente americano, dizimando a população indígena local. Todos tinham os seus saberes, o seu sentir e em assim sendo, viviam o processo de construção da sua própria história.

É por isso que, mesmo que ainda recente, fala-se de um novo modo de se ler a realidade, o processo histórico e todas as epistemologias já existentes, cuja leitura, era feita apenas pelos clássicos, ou seja, por aqueles que estavam no centro dominador. Clássicos pois, que não poderiam sentir como um dominado sente, mesmo que tivesse uma percepção diferente dos acontecimentos, pelo simples fato de ser ele, em sua essência, parte do dominador. Não há como se sentir a dor da fome, ou a falta de perspectiva para o dia seguinte, se nunca se passou fome, ou se nunca lhe fez falta o essencial para sobreviver.

É nesse contexto que surge o Referencial Pós-estruturalista Decolonial como tentativa de romper as barreiras da imposição imposta pelos colonizadores. A proposta casa com a ideia da descolonialidade. Considere-se assim, o que assevera MIGNOLO (2017, p. 15):

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentado-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas. [...] Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser referência da legitimidade epistêmica.

Deixaram de ser a “referência da legitimidade epistêmica” porque passamos a dar espaço às nossas próprias epistemologias: as epistemologias do Sul.

O Deocolonialismo tem a ver com exterioridade, ou seja, com o reconhecimento de que também se é o “outro” a partir da visão dos oprimidos. Segundo DUSSEL (1977, p. 48) “[...] a lógica da exterioridade ou da alteridade [...] estabelece seu discurso a partir do abismo da liberdade do outro. Essa lógica tem outra origem, outros princípios: é histórica e não evolutiva; é analética e não meramente dialética...”, ou, em linhas gerais, inclui uma práxis histórica comprometida com a libertação. Eu, outro, posso na mesma medida que você outro diz poder.

Entretanto, reconhecer-se como outro que é capaz de, não é algo fácil ou próximo da realidade, porque não se pode ser outro atrelado a uma estrutura pré-determinada. Só se pode ser outro se consegue-se romper as barreiras, se é-se capaz de promover uma “revolução subversiva”.

Mas, como fazer? O que somos, enquanto classe trabalhadora, diante de um sistema opressor? Nesse sentido, FREIRE (2019, p.106) nos lembra que: “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?”

O “por quê” dito veementemente é sinal de inquietação, de não estar disposto a contribuir com o *status quo*. É emitir sinais de ruptura com quem ou aqueles que não os deixa ser, viver e fazer a sua história. O oposto disso é a alienação, é se permitir incorporar o viver que não é o seu.

É fato que, para o oprimido nem sempre há a opção do não ser alienado: o sistema impõe que ele trabalhe, além do que precisa, para sobreviver, e não lhe permite o acesso aos bens que ele mesmo produz. Essa é a visão do trabalho na perspectiva capitalista e na qual estamos inseridos. Para a maioria pois, não há como simplesmente dizer: está errado, vamos mudar! Mas, quando essa maioria, mesmo que avultando a partir de uma minoria dentro dessa maioria, se mostra desejosa de mudanças, há que se dá espaço para o outro que vive preso dentro de si. Libertar-se para o novo. Diz o DUSSEL (1977, p. 64) “[...] a libertação é a práxis que subverte a ordem [...] é a crítica total ao estabelecido”.

Embora seja considerado um “idealista”, FREIRE, ANO p. 72, parece comungar com o pensamento de Dussel, quando afirma: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor”.

Ademais, como assevera SANTOS (2019, p. 167) “[...] a descolonização consiste na busca de uma perspectiva libertadora que visa facilitar a compreensão de nós próprios”. E endossa: [...] Quem adota as epistemologias do Sul sabe muito bem que o *conhecer-com*, em lugar do *conhecer-sobre*, requer uma participação concreta nas lutas sociais e exige que se esteja preparado para correr os riscos que podem advir dessa participação” (SANTOS, 2019, p. 177).

Partindo dessas premissas, “práxis que subverte a ordem”, superação da “convivência com o regime opressor”, “participação concreta nas lutas sociais”, é assertivo dizer que o Decolonialismo propõe “um amplo processo histórico de recuperação ontológica, ou seja, o reconhecimento dos conhecimentos e a reconstrução da humanidade” (SANTOS, 2019, p. 164).

O Decolonialismo é pois, um novo paradigma. Uma resposta ao eurocentrismo: o despertar dos colonizados em vários “outros” que surgem e agem, em diferentes momentos históricos, e que hão de fazer a revolução.

### **Formação de professores**

O último ponto desse trabalho diz respeito as discussões que foram feitas com base na formação do professor brasileiro, seus avanços e recuos, notadamente quando nos reportamos aos documentos que norteiam a sua prática.

Ser professor no Brasil não é uma tarefa fácil. E o período pandêmico que atravessamos, veio ainda mais para reforçar essa dificuldade, mas, também para mostrar o quão resiliente é essa classe de trabalhadores que, em razão dos novos desafios, estudo por meio de plataformas digitais, estudo híbrido quando foi possível, conseguiu mais uma vez se superar demonstrando a sua importância dentro de uma sociedade tão desigual quanto a nossa. Mas, a realidade, de fato, é dura e cruel para muitos de nossos professores. Não é à toa que um número significativo de professores, estão hoje na condição de readaptados nas escolas. Nas escolas, mas sem desenvolver as atribuições a que se propuseram quando da

sua formação, pela simples razão de estar limitado, física ou emocionalmente, e por isso mesmo readaptado, momentaneamente ou já de forma definitiva. Esse fato decorre das condições de trabalho vivenciadas por estes professores. Não como deixar de fazer essa associação.

Acerca das dificuldades vivenciadas diretamente por estes professores é salutar pontuar que elas começam na própria formação do professor, e, por isso, há uma defesa constante e necessária para os momentos de estudo, representados pelas formações, para estes professores. Nesse sentido, NÓVOA (2012, p. 13) relembra a necessidade de “a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. E complementa: “É inútil escrever textos atrás de textos sobre práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente ou sobre os *professores reflexivos* se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação” (IBDEM, p. 14 - Grifo do autor).

Na Rede Municipal de Campo Grande/MS, a legislação determina a existência de sete horas aula de planejamento, sendo feitas alternadamente, quatro na instituição de ensino e três em casa. Bimestralmente, também é oferecido aos professores, uma formação continuada que convencionou-se chamar de Reflexões Pedagógicas: Reflexões entre a Teoria e a Prática. O intuito, como o próprio tema sugere, é promover esse diálogo de forma conjunta com professores de áreas afins – ou não - haja vista que os conteúdos a serem debatidos são ofertados na plataforma e os professores optam pelo o que for mais conveniente ou esteja mais de acordo com os seus interesses.

Pensamos que esse é um caminho e uma oportunidade singular para a troca de experiências entre professores, para uma reflexão da prática. Entretanto, sabemos das dificuldades impostas aos professores, sobretudo no que tange a sua carga horária, via de regra, tripla. Por isso, não é pouco comum que os professores, quando de uma necessidade mais emergente, optem por resolver um problema de ordem pessoal – de saúde, por exemplo -, em detrimento da participação de um momento de estudo. Insensatez do professor? Em hipótese alguma! Se o professor não tivesse que se desdobrar para garantir a sua subsistência, teria tempo para estudar, mas não é isso que a nossa realidade aponta. Porque, vejamos, se associarmos a situação supracitada com o “interesse” dos que elaboram as diretrizes por meio das quais os professores devem conduzir as suas atribuições, veremos que, além do esforço sobrenatural que os professores têm que empreender para cumprir a sua carga

horária, não existe incentivos nenhum para que estes motivem-se em fazer diferente, ou motivem-se a ser semente de transformação (óbvio). Atentemos para o que GONÇALVES, MOTA E ANADON (2020, P. 373/374) comenta acerca das Diretrizes para Formação de Professores:

O documento é prescritivo [...] configura uma perspectiva pedagógica ancorada em pressupostos do saber fazer, do fazer didático como um conjunto de técnicas. Uma formação profissional resumida no desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, desaparece do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas.

A ausência de capacidade crítica, analítica, reflexiva e criativa por parte dos professores, além do condicionado pelas legislações, reporta-se também a questões subjetivas que caracterizam a insatisfação dos docentes acerca das suas atribuições: a carga excessiva de trabalho que não lhes permite viver de forma satisfatória, sem hora para lazer ou para um aperfeiçoamento profissional, culmina na existência de um profissional sem muitas perspectivas, que se limita a um trabalho repetitivo. A esse agir, convencionou-se chamar de auto-alienação: o sujeito submete-se ao trabalho apenas para garantir a sua sobrevivência.

Para além de todos os percalços – normatizações que engessam o fazer do professor e prática alienante –, é salutar insistir na necessidade da formação e conscientização do professor, inclusive acerca da sua atuação política mediada pela consciência de classe.

Segundo CINTRA e COSTA (2020, p.7) “[...] contempla-se uma formação de professores que requer conceber a indivisibilidade entre teoria e prática para a práxis, em uma concepção materialista histórica” e “[...] uma concepção de formação como processo de emancipação do ser humano”, (IBIDEM, p. 18).

Nesse sentido, as DCN’s de 2015, haviam trazido uma perspectiva mais ampla, em pró da formação do professor haja vista que “apontavam para um discurso na direção de uma formação que conduz à práxis como articulação entre a teoria e a prática permeando o trabalho educativo”. (IBIDEM, p. 11) Em assim sendo, precisamos ter em mente que, se o futuro parece uma distopia, é preciso que giremos a chave da subversão. Como pós-estruturalistas ou como cidadão crítico nas próximas eleições, por exemplo, poderemos fazer

a diferença: as DCN de 2015 já apontou caminhos diferentes à seguir. Fazamos o nosso dever de casa.

### **Considerações Finais**

Nesse trabalho, procuramos demonstrar que os estudos feitos com temáticas, em princípio pouco consoantes, na realidade se complementavam, contribuindo para reflexão e amadurecimento do senso crítico de cada um. O debate sobre as questões raciais e indígenas resgataram um assunto urgente, embora antigo, e que precisa ser discutido sempre, para fins de uma mudança real de paradigma, e nos levaram a pensar sobre a ideologia da assimilação de forma positiva quando esta traz no cerne da sua existência, a possibilidade de nos apropriarmos de elementos da diversidade cultural existentes no mundo. De reconhecer no outro, o outro que pensa, age, vive, ou seja, que tem a sua história. A simbiose entre os debates feitos acerca desse tema e os demais, apareceu muito claramente quando discutimos o Decolonialismo como um novo modelo de repensar a história contada, respeitando o “outro” que somos. Esse jeito pós-estrutural de pensar nos impele a fazer uma leitura das práxis, das epistemologias até então aceitas, com uma visão “outra”, dando margem ao “máximo das experiências de conhecimentos do mundo” (MENEZES, p. 10). E, para além de tudo isso, os debates feitos na temática “Formação de Professores”, instigou-nos a refletir sobre a nossa prática, mesmo quando aparentemente engessadas pelas normatizações, fazendo-nos acreditar que o sistema imposto não pode ser mudado de um momento para outro, mas que podemos, mesmo que lentamente, ir minando-o com uma prática crítica, responsável e transformadora.

### **Referências:**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: SenadoFederal: Centro Gráfico, 1988.

CINTRA, Paula Cinthya Silva e COSTA, Renata Luiza. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e208996575, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9-2020> Disponível em: <6575-Article-105803-1-10-20200816%20(1).pdf > Acesso em: 15 maio 2023.

DUSSEL, Enrique D. Filosofia na América Latina. **Filosofia da Libertação**. Edições Loyola e Editora UNIMEP. São Paulo . Título do original castellano Filosofia de la Liberación. Editora Edicol. México, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo. Paz e Terra.1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, Suzane da Rocha; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **Formação em Movimento**. Revista da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379> Acesso em 21 maio 2023

MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2008.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais hoje. Originalmente publicado em BORSANI, Maria Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.) **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar em colectivo**. 1º Ed. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.

NÓVOA, Antônio. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação–PPGE/UFES. Vitória/ES. Jan./Jun. 2012

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1º Edição. Belo Horizonte/MG. Autêntica Editora. 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.