

## **IDENTIDADE TERRITORIAL QUILOMBOLA: TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS**

Marcos Antonio Solano Duarte Silva\*  
Graça Elenice dos Santos Braga\*\*

### **Introdução**

Este artigo é fruto do diálogo entre as primeiras aproximações com as leituras de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco e as discussões realizadas em sala de aula na disciplina Diálogos Interdisciplinares: Diversidade Cultural e Identidades.

O enfoque central deste trabalho é promover uma discussão sobre o silenciamento da identidade territorial quilombola nos currículos escolares a partir da ideia de raça e racismo proposta pela Modernidade Europeia e também uma análise sobre o contexto de tensões que impedem a construção de uma educação das relações étnico-raciais com base em algumas políticas curriculares.

É neste intuito que destacamos como fruto de lutas sociais (de modo especial as do Movimento Negro) a referida Lei 10.639/2003, que foi criada para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e mais tarde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ambas, surge no intuito de reparar danos que por muito tempo foram cometidos a um contingente populacional marginalizado e excluído.

Vale salientar que, os gritos de direitos evocados pela sociedade civil fizeram deste dispositivo legal, uma ferramenta para enfrentar o racismo e promover uma educação multiétnica em sua plenitude. Entretanto, queremos destacar também, que a

---

\* Mestrando em Educação Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco – UFRPE/FUNDAJ. Graduado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul – FAMASUL - PE. Atualmente exerce a função de professor de Geografia no Ensino Fundamental pela Rede Municipal da Água Preta-PE e no Ensino Médio pela Rede Estadual de Alagoas.

\*\* Mestranda em Educação Culturas e identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco – UFRPE/FUNDAJ. Graduada em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente exerce a função de professora de História no Ensino Médio pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

luta deste Movimento buscou compreender os sentidos históricos do povo negro brasileiro e configurou-se como fruto de uma “negatividade histórica” conforme assegura Barbosa e Santos (1994, p. 46) a luta desse movimento, “é a afirmação de uma negatividade histórica, de um papel desempenhado na história. Ele é a busca de um outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si”.

Essa emergência do Movimento Negro Brasileiro de compreender a si mesmo enquanto sujeito outro, abriu um contraponto na possibilidade de revisitar a realidade racial do nosso país, pois nem sempre esta reflexão crítica era contemplada pela construção histórica e social posta.

Como fortalecimento desta discussão, dividimos este trabalho em três seções além da presente introdução discutiremos sobre: a) A influência da colonização na sociedade e o legado da raça como identidade; b) Os processos de construção da identidade quilombola e sua (des)territorialidade no campo social e educacional; c) Alguns desafios para a implementação de uma política curricular para a diversidade.

### **A herança colonial e o legado da raça como identidade**

Os Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana tem produzido a partir de grandes teóricos como: (QUIJANO, 2005); (MIGNOLO, 2008); (GROSGOUEL, 2007); (QUENTAL, 2012), várias críticas e trabalhos científicos que apontam o significado da colonização, para os grupos subalternizados. Além de se contrapor ao pensamento hegemônico ocidental que ainda influencia fortemente no modelo de referência monocultural e a homogeneização das identidades no continente Americano.

De acordo com Quijano, (2005) o conceito de raça nos moldes da modernidade europeia, está relacionado com a natureza geográfica dos lugares e também com as estruturas de organização do trabalho. É neste contexto que historicamente as novas identidades vão surgindo e são assim caracterizadas pelos exploradores.

Concomitante ao processo de ocupação, as novas organizações do modelo econômico capitalista se firmavam sob a ótica da colonização do controle do trabalho, onde a atividade remunerada era comum aos brancos e que os indivíduos sujeitados à condição de inferiores por questões raciais (indígenas e negros) eram indignos de remuneração.

Esta ideia, expressa o poder da dominação ideológica imposta pela colonização, todavia, esse processo não se esgota nesse ponto, pois as relações entre os europeus e os

“outros”, não-europeus eram a base da construção das identidades. Assim, por ser resultado de uma construção mental imposta e centrada em uma racionalidade eurocêntrica, o racismo parte de uma perspectiva não só ideológica como também política e econômica.

Ainda de acordo com o referido autor, a visão de mundo, raça e trabalho a partir do eurocentrismo, elevou a Europa para um status de referência, onde todas as sociedades tendem a convergir por esta direção e considerá-las como únicas e legitimamente válidas. Deste modo, os saberes outros e sua capacidade de expressão e produção cultural foram invisibilizados, onde o eurocentrismo ainda hoje orienta a perspectiva cultural e cognitiva dominante.

Na perspectiva de refletir sobre a necessidade desafiante de uma transformação do pensamento moderno colonial, Mignolo (2008) vem problematizar sobre a condição de atendimento das categorias de identidades seguindo a lógica de uma política que não se legitime nos traços do pensamento hegemônico europeu.

Seguindo por este viés, o referido autor nos mostra a possibilidade de uma “identidade em política” e não uma “política de identidade”, pois esta segunda tendo como pano de fundo a apropriação de alguns conceitos universalizados, tais como o Cristianismo, Marxismo entre outros, tende a construir um caráter identitário fora do seu significado real. Nesta perspectiva, ainda é conferido que a construção da modernidade sob o olhar da Europa tem sustentado a ideia de colonização no sentido de operar determinadas diferenças e justificar a subalternização de saberes epistêmicos outros, (índios, negros, etc.).

Este caminho seria uma forma de legitimar toda a diversidade histórica e cultural antes subalternizada, pois, na sua concepção, o cerne da problemática que circunda as discursões sobre a identidade não está na atualidade e sim na história arbitrariamente imposta e universalizada. (QUIJANO, 2005).

Partindo desta ideia e no que se refere aos processos de formação social dos países latino americanos, podemos analisar basicamente os traços de desigualdades e subdesenvolvimento deixados pela colonização portuguesa e espanhola. Ainda que em muitos aspectos, alguns países se difiram entre si, torna-se importante salientar, o estilo de colonização por exploração, que operaram grande domínio e subalternização aos povos que habitavam o continente.

Entretanto, podemos destacar que a construção do pensamento hegemônico da modernidade, obedeceu a um mecanismo muito particular de dominação sobre a ideia de mundo e do próprio significado de América Latina. Este significado tem apresentado um distanciamento entre a realidade e a representação, conferindo-nos um sentido mais objetivo do que de uma realidade existente e percebida. Eis então, o modelo de padrão mundial de poder, que cria identidades inexistentes no intuito de controlar as subjetividades e produções de conhecimentos locais. (QUENTAL, 2012).

Conforme o autor citado, o significado histórico do conceito de América Latina emana do assedio imposto pelos colonizadores em querer impingir sobre os povos subalternizados, uma lógica natural das várias designações e descrições geográficas impostas e utilizadas como referenciais identitários e de pertença.

Tomando como ponto de origem o continente Europeu, percebe-se então que as identidades históricas dos sujeitos e lugares que sofreram com os domínios coloniais, são reproduzidas a partir de uma lógica culturalmente globalizada, sendo válido destacar, que a herança colonial vem dando continuidade as dominações que são produzidas no campo cultural e nas estruturas de um sistema-mundo capitalista. (GROSGOUEL, 2008).

De acordo com esta dinâmica de dominação e silenciamento, negligenciaram-se outras formas de racionalidade e história, daí então, a perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais em primar por um projeto de emancipação epistêmica, que venha ressignificar a geopolítica do conhecimento e a emergência para um novo conceito de identidade.

### **Educação quilombola: Identidades e (des)territorialidades**

Quando falamos de identidade territorial quilombola, estamos nos referindo a uma perspectiva histórica, que também envolve elementos simbólicos e representacionais. Neste caso, torna-se relevante direcionar nossos olhares para os processos de construção identitária sem perder o fio condutor que imprimiram tais conceitos ao longo do tempo. Esta discussão resvala-se não apenas nas formas de ocupação dos espaços físicos, mas também, na reprodução das relações sociais e culturais próprias dos grupos que os ocupam.

No caso dos quilombos, seria esta uma discussão que merece atenção maior, pois se tratam de espaços arbitrariamente esquecidos pelo processo histórico e silenciados pelos dispositivos didáticos. Com isso, surge a preocupação de compreender

os diferentes aspectos identitários e representacionais que estes territórios apresentam, deste modo, é posto uma gama de valores e significados que vão além das fronteiras físicas e que são intrinsecamente vinculados aos seus fatores históricos (AMORIM, 1998).

De acordo com este argumento, é válido ressaltar que os processos de territorialização quilombola obedecem a uma natureza de mudanças onde o seu reconhecimento identitário, deve ser minimamente analisado sem a égide de uma leitura folclorista, na qual imprimem a permanência de elementos culturais fixos e o isolamento sócio geográfico.

É neste sentido, que a objetividade consolidada no pensamento linear nos colocou diante de uma certeza racional e reducionista, pois conforme argumenta Maturana e Varela (2001, p. 8) “a visão representacionista em muitos casos terminou desencadeando graves distorções de comportamento, tanto em relação ao ambiente quanto no que diz respeito à alteridade”.

Nesta perspectiva, abre-se aqui uma discussão sobre a diversidade cultural, humana e os processos históricos de sua construção nos espaços físicos. Além de elencar as relações assimétricas, que por sua vez ditaram os processos produtivos das identidades e das diferenças na sociedade.

De acordo com Santana (2012, p. 118), esses “processos são realizados em circunstâncias históricas e socioambientais determinadas, envolvem relações de poder [...] entre outras infinitas possibilidades de interações sociais assimétricas”.

Com base nestes autores, podemos entender que o processo de construção identitária está intimamente ligado ao processo de construção territorial, porém, torna-se relevante destacar que a linha tênue que separam ambos compreende tanto aspectos físicos/geográficos quanto simbólicos/representacionais. Esta complexa realidade tem sido historicamente negligenciada, no qual a partir de um olhar reducionista, rendeu as comunidades quilombolas, a condição de um lugar que representa apenas a resistência negra contra a escravidão.

Diante do exposto, enfatizamos que apesar das relações sociais se configurarem no Brasil, obedecendo a uma lógica escravista, as comunidades quilombolas se

reconfiguraram constantemente até os dias de hoje. Podendo-se neste sentido, imprimir a sua condição de *Autopoiese*<sup>1</sup> nas suas formas próprias de resistência social.

Com base nesta reflexão, percebemos como a lógica linear subjaz fortemente aos conceitos de identidade, pois, nesta perspectiva ainda impera a ideia reducionistas de que elas se limitam apenas aos registros patrimoniais do passado.

Em contraponto a essa realidade Hall (2011, p.7) argumenta que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

O referido autor defende que as identidades ancoradas em estruturas fixas, não se enquadram nos modelos sociais da contemporaneidade, pois novos contextos amplamente carregados de significados emergem no cenário atual e se incompatibilizam com os conceitos anteriores.

É importante ressaltar que a construção da identidade coletiva ocorre a partir de referenciais simbólicos para os que dela se identificam e que as relações de poder que se estabelecem nesse processo são determinadas por instituições dominantes que expandem papéis aos diversos atores sociais.

Esta lógica corresponde à criação da autoridade racionalizada e é denominada por Castells, (1999, p.24) como uma *Identidade Legitimadora*. De acordo com o autor este conceito além de imprimir uma conflitante construção de ideologias dominantes, elege uma forte relação de poder como elemento estrutural.

É neste sentido, que direcionamos nossos olhares para a construção histórica das identidades quilombolas no Brasil, bem como, na condição em que foram postas e desvinculadas de suas reais significações, principalmente nos processos de territorialidades que em sua maioria, obedeceram a uma condição meramente espacial.

Contudo, percebemos que concomitante ao processo de territorialização há um processo de desterritorialização, pois os sujeitos não são reconhecidos em sua plenitude, onde excluem-se seus aspectos territoriais, identitários e o conjunto de processos valorativos e de produções naturais, sociais e culturais. Deste modo, entendemos que “o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer

---

<sup>1</sup> Autopoiese quer dizer autoprodução. A palavra surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974 num artigo publicado por Varela, Maturana e Uribe. Conforme Mariote.

àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”. (SANTOS, et. al 2007 p. 14)

De acordo com o autor podemos entender que as afirmações do sujeito no seu território, são também produzidas e caracterizadas a partir de fatores exógenos responsáveis pelos diversos níveis de conflitos e tensões historicamente estabelecidos e não apenas à área ocupada.

As tensões pelas quais os processos históricos de lutas e conquistas negras se configuram são carregadas de representatividade, e estas, tem sido silenciadas e não transmitidas nos veículos formais pedagógicos. Deste modo o negro acaba por não se auto afirmar ou identificar-se no espaço escolar e o branco a ser evidenciado como fomentador da identidade brasileira pelo viés do desenvolvimento e superioridade racial.

Deste modo, torna-se conflitante refletir sobre a identidade negra no ponto de vista educacional. Pois, a construção de uma “Pedagogia da Diversidade” exige uma maior aproximação da dimensão simbólica cultural, porém ainda esbarramos nas tensões políticas e na ocultação da real participação do negro na produção histórica do Brasil, que tanto a sociedade como os espaços educacionais distorcem e silenciam. (GOMES, 2005).

Diante do exposto, passamos a refletir a partir dos seguintes questionamentos: Como os currículos baseados na diversidade cultural brasileira, vêm sendo fomentados e direcionados no campo educacional? O ensino nas diferentes áreas de conhecimento tem acompanhado a dinâmica social de construção das novas identidades? A pluralidade humana é contemplada pelos currículos, no ponto de vista ontológico?

É com base nestas reflexões, que pretendemos discutir sobre o silenciamento da identidade territorial quilombola nos currículos escolares e também sobre as tensões e possibilidades históricas das lutas e resistências em prol de uma educação das relações étnico-raciais.

A partir desta perspectiva podemos considerar um aspecto histórico fortemente defendido por Santana (2012, p. 120) quando afirma que “Os interesses predominantes da monocultura da cana de açúcar formataram durante séculos as instituições socioculturais brasileiras. A nossa escola é, portanto, filha desses interesses”.

Não obstante deste processo podemos afirmar que a escola e os currículos fomentam relações de poder que contribuem para a construção de possíveis identidades

sociais, operando-se não apenas como um arcabouço de conhecimentos, mas, como um instrumento social e cultural capaz de produzir inclusões e exclusões.

Desta forma, podemos destacar que no Brasil, o processo educacional, retira do negro a sua participação como sujeito constituinte da formação cultural, social e política, evidenciando sua imagem em maior ênfase na música, culinária e dança. Sendo assim, a escola necessitaria revisitar as contribuições outras dos negros, para a sociedade brasileira e motejar-se fielmente nas subjetividades e tramas que compõem os aspectos plenos da sua cultura (MOTTA *et al*, 2012).

Deste modo, enfatizamos que a negação da África na formação histórico-cultural brasileira, silenciou as formas de ser e saber de um povo, que muito tem a nos acrescentar. Portanto, devemos direcionar nossas lentes para a construção de uma “Pedagogia da Diversidade” (GOMES, 2010, p. 109) e que a partir dela, enxerguemos os espectros que por muito séculos foram invisibilizados.

### **A Lei nº 10.639/2003 e os desafios de uma política curricular para a diversidade**

Diante das várias discussões e lutas para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e dos africanos, podemos entender que algumas fissuras já começam a romper com as ideias eurocêntricas, no que diz respeito às representações da construção histórica das identidades brasileiras. Conforme já viemos discutido neste texto, percebemos o quanto a superação de conceitos construídos a partir da Modernidade Europeia, nos encaminham a questionar “quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para que o produz” (SANTOS. 2004, p. 9). Dentro desta linha de raciocínio, almejamos uma discussão que direcione as nossas perspectivas para outra possibilidade de produção do conhecimento.

Estamos nos referindo à um dos grande expoente desta possibilidade que é a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9.394 de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatória a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino básico em todas as escolas do país.

Para compreendermos sua promulgação, faz-se necessário discorrer a partir de um contexto historiográfico sob o ponto de vista de sua evolução no tempo.

É certo que a Lei não surgiu do nada, pois o que subjaz o seu aparecimento nos anais legislativos, foram as lutas e reivindicações dos povos negros e não negros na



condição de serem reconhecidos e possuidores de direito à uma educação que contemple a diversidade em todos os contextos.

Lutar contra o racismo que ainda impera nos espaços educacionais também é um dever do Estado, onde a criação de políticas educacionais devem eliminar seus resquícios e romper com as estruturas de poder que o produzem e reproduzem (ARROYO, 2007).

Contudo, devemos salientar que a Lei nº 10.639/2003 representa um marco na história da descolonização dos currículos, porém há muitas fragilidades que precisam ser sanadas com relação aos seus usos e sentidos, ela por si só não dar conta das lacunas que precisam ser reparadas. Dentre as quais podemos citar as representações e estereótipos das imagens dos negros nos livros didáticos, paradidáticos e nos meios midiáticos, onde tais representações personificam a reprodução e manutenção de um racismo simbolicamente velado.

Outra questão a enfrentar é a formação inicial dos professores, pois com o caráter conservador dos currículos, as discussões que perpassam pelas questões raciais se tornam quase inexistentes. Lamentavelmente é de fácil constatação nos cursos de formação de professores o privilégio de conteúdos desconectados que operam a lógica do estado e que não dialogam com os complexos processos de aprendizagem. “Sendo assim, torna-se secundário o estudo das questões indígenas, raciais e de gênero, as experiências de educação do campo os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares.” (GOMES, 2011, p. 43).

Torna-se importante que não nos deixemos enganar pela simples obrigatoriedade da Lei, pois se não houver uma ruptura de fato dos operantes formais que nos destoam de uma conscientização capaz de vencer o racismo, teremos apenas a superficialidade de uma política ineficaz. Contudo, “O silêncio do professor sobre as questões raciais facilita novas ocorrências reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar” (CAVALLEIRO 2000, p. 227).

É nesta direção, que pretendemos destacar a necessidade de uma educação especificamente voltada para atender as demandas emergenciais no campo sociocultural. Estamos nos referindo, as vozes que por muito tempo foram silenciadas e que ainda lutam contra as tensões que impedem o reconhecimento de seus múltiplos aspectos. Atender essa pluralidade ainda pode ser considerado como um grande desafio, porém já estamos apresentando nossas primeiras conquistas para uma educação decolonial.

No caso das comunidades quilombolas podemos destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que expressa a seguinte condição:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012).

Essas diretrizes representam um passo muito importante para realização de uma educação das relações étnico-raciais, porém ainda é preciso enfatizar, que o problema das comunidades quilombolas transcende os espaços educacionais. Esses problemas perpassam por condições complexas como o reconhecimento e auto reconhecimento identitário e territorial, além das questões políticas que envolvem posses indevidas de terra.

Sabemos, pois que essas diretrizes não dão conta de toda a fragilidade que envolve as comunidades quilombolas, porém, fica difícil pensar em um processo de mudança sem a existência delas.

### **Considerações preliminares**

Podemos ao final deste estudo constatar que a construção da ideia de raça como parte do pensamento hegemônico europeu negaram as diferenças culturais e subalternizaram as epistemes outras e com isso, o silenciamento dos processos plenos de construção das identidades territoriais quilombola na política curricular nacional.

Deste modo, temos um desafio que é nos deparamos com uma tensão entre o passado e o presente, onde os currículos devem ser adequadamente objetivados nos conteúdos considerados como mais adequados, nas metodologias adotadas e nas formas de avaliar o trabalho desenvolvido.

Percebemos então que as lutas do Movimento Negro Brasileiro foram essenciais para a adoção de ações afirmativas e políticas públicas direcionadas no cenário educacional, onde estas mesmas ações apontam para um processo de decolonialidade no campo curricular.

Diante deste processo, caracterizamos a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como os maiores

expoentes dessa luta, porém destacamos que ainda existem algumas tensões na execução da mesma quando se trata da formação inicial e continuada dos professores, assim como os estereótipos apresentados sobre o negro nos livros didáticos.

A partir desta concepção e com base na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, queremos afirmar que ainda há um longo caminho para enfrentarmos, pois ensinar e aprender uma educação para as relações étnico-raciais, ainda é um percurso que se encontra em construção.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Cleyde Rodrigues. **Territórios antigos, problemas novos: os Remanescentes de Quilombos em São Paulo**. Vitória, Anais XXI Reunião da Associação Brasileira de Antropologia, 1998.

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos, *Atrás do muro da noite. Dinâmicas das culturas afro-brasileiras*. Brasília, MINC, Fundação Cultural Palmares, 1994

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 1 DE 17 DE MARÇO DE 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB Resolução nº 8 DE 21 DE NOVEMBRO DE 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: A era da informação, economia, sociedade e cultura**; v. 2 - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: Algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais**. GOMES, Nilma Lino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. (orgs) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. In: **Kulé-kulé - Educação e identidade negra**. BRITO, A. M. B. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. (org.) Maceió: Edefal, 2005.

GROSFUGUEL, R. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos, multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** Ciência e Cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

\_\_\_\_\_, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147. Disponível em: <http://www.npms.ufsc.br/programas/2008-07-04-grosfuguel-pt.pdf>

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade.** 11.ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MARIOTTI, Humberto. **Autopoiese, Cultura e Sociedade.** Disponível em: <http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/autopoiese/AutopoieseCulturaSociedade.pdf>. Acesso em: 23 agosto 2014.

MATURANA, H.R. & VARELA, F.J – **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In. SOBRENOME, NOME. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MOTTA, Ana Eloá; ARAUJO, A. L. A.; FERREIRA, D. M.; MACHADO, R. L.; SANTOS, V. dos. Cultura afro-brasileira e cotidiano escolar. In: **Transdisciplinaridade e Afrobrasileiridades.** DUPRET, L. (org.) Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina GEOgraphia, Vol. 14, No 27 (2012)  
<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/520>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

SANTANA, M.M. Diversidade cultural, educação e transculturalismo crítico – um rascunho inicial para a discussão. In: NETO, J.B.; AMORIM, R.M. **Memórias e Histórias da Educação: debate sobre a diversidade cultural no Brasil.** Recife: Editora Universitária, UFPE, 2012.

SANTOS, B.S. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um Outro. In **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra,** de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em [http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf).

SANTOS, Milton (et al). Território, Territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.