

Pedagogia do conflito social: afirmação política e a ecologia de saberes

Pedagogy of social conflict: political affirmation and the ecology of knowledge

Pedagogía del conflicto social: afirmación política y ecología de saberes

Jefferson Dias de Lima
Universidade Federal do Tocantins
enf.jefferson@mail.uft.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-4858-305>

Manoel Mendes Amorim
Universidade Federal do Tocantins
manoelmamorim2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1309-6956>

Cláudia Borges dos Santos
Universidade de Brasília
claudiabrsantos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7743-6767>

RESUMO

Trata-se de uma análise sobre aspectos da colonialidade do poder/saber, o eurocentrismo e o mito da inferioridade de coletivos humanos como uma estratégia de regulação social. Apresenta algumas teorizações utilizadas historicamente para legitimar a exploração e discursos de inferioridade, como a ideia de raça. Situa ainda o evolucionismo como um pensamento que influenciou e contribuiu para estabelecer a miscigenação como uma forma para excluir negros, indígenas e outros. Com base nas categorias ecologia de saberes, sociologias das ausências e emergências, de Boaventura de Sousa Santos, o texto debate sobre o processo de afirmação identitária e o papel da pedagogia do conflito social nas lutas dos movimentos sociais. Por último, pretende abordar como os saberes e as lutas dos movimentos sociais têm o potencial de se materializarem através da construção de conhecimentos que podem gerar a descontinuidade das práticas consideradas homogeneizadoras.

Palavras-chave: Colonialidade do poder/saber. Eugenia. Movimentos sociais. Educação popular.

ABSTRACT

It is an analysis of aspects of the coloniality of power / knowledge, Eurocentrism and the myth of the inferiority of human collectives as a strategy of social regulation. It presents some theories used historically to legitimize exploitation and discourses of inferiority, such as the idea of race. It also places evolutionism as a thought that influenced and contributed to establish miscegenation as a way to exclude blacks, indigenous people and others. Based on the categories ecology of knowledge, sociologies of absences and emergencies, by Boaventura de Sousa Santos, the text debates the process of identity affirmation and the role of pedagogy of social conflict in the struggles of social movements. Finally, it intends to address how the knowledge and struggles of social movements have the potential to materialize through the construction of knowledge that can generate the discontinuity of practices considered homogenizing.

Keywords: *Coloniality of power / knowledge. Eugenics. Social movements. Popular education.*

RESUMEN

Es un análisis de aspectos de la colonialidad del poder / conocimiento, el eurocentrismo y el mito de la inferioridad de los colectivos humanos como estrategia de regulación social. Presenta algunas teorías utilizadas históricamente para legitimar la explotación y los discursos de inferioridad, como la idea de la raza. También describe el evolucionismo como un pensamiento que influyó y contribuyó a establecer el mestizaje como una forma de excluir a los negros, los pueblos indígenas y otros. Basado en las categorías ecología de saberes, sociologías de ausencias y emergencias, por Boaventura de Sousa Santos, el texto debate el proceso de afirmación de identidad y el papel de la pedagogía del conflicto social en las luchas de los movimientos sociales. Finalmente, tiene la intención de abordar cómo el conocimiento y las luchas de los movimientos sociales tienen el potencial de materializarse a través de la construcción del conocimiento que puede generar la discontinuidad de las prácticas consideradas homogeneizadoras.

Palabras clave: *Colonialidad del poder / saber. Eugenesia. Movimientos sociales. Educación popular.*

Introdução

Este texto busca situar como, em muitos aspectos, apoiados no evolucionismo, no positivismo e nos padrões sociais e políticos estabelecidos pelo fenômeno da colonialidade do poder/saber, algumas construções etnocêntricas, como a ideia de raça e miscigenação, se estabeleceram no país como formas de regulação, justificadas como elementos essenciais para que o país chegasse à “glória da civilização”. Por outro lado, a partir da *pedagogia do conflito social e política*, da *ecologia de saberes*, *sociologias das ausências e emergências*¹, cunhado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, situamos como essas

1 A sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. Enquanto a sociologia das ausências amplia o presente, juntando ao real existente o que dele foi subtraído pela razão metonímica, a sociologia das emergências amplia o

categorias se inserem no processo de afirmação identitária e na ressignificação pedagógica e política, na ótica de coletivos humanos (SANTOS, 2002, p. 256). Sendo alguns articulados em movimentos sociais, como é o caso dos movimentos negros, dos movimentos indígenas, de trabalhadores sem-terra.

A investigação delinea-se como um trabalho de pesquisa bibliográfica descritiva, baseado em análises de artigos científicos e livros que apresentam debates sobre movimentos sociais, educação, formação das sociedades, colonialidade do poder/saber, questões étnico-raciais. Nesse sentido, o estudo apoia-se nas contribuições de Santos (2002), Quijano (2005), Chauí (2001), Mbembe (2013), Gomes (2017), Arroyo (2012), dentre outros. Este texto está organizado em três seções: a) análise sobre a colonialidade do poder/saber, eurocentrismo e o mito da inferioridade de coletivos humanos; b) debate sobre as teorizações do modelo para a nação ou uma “civilidade brasileira”, influenciados pelo pensamento evolucionista; c) as perspectivas para o pensamento pedagógico a partir das práticas dos movimentos sociais, fundamentado nas categorias: pedagogia do conflito, ecologia de saberes, sociologia das ausências e das emergências.

A colonialidade do poder/saber sobre a ideia de nação e “civilidade” e o pensamento evolucionista e seus impactos na sociedade brasileira

A discussão sobre a colonialidade do poder/saber, feita por Quijano (2005), reflete que essa lógica se efetivou e se impôs ao mundo por meio do eurocentrismo. Além disso, esse processo também representa a constituição de uma cartografia do poder colonial, a partir da perspectiva do mundo europeu. Nesse sentido, Dussel (2005) explica que todo esse processo reflete que a colonialidade do poder/saber é parte da modernidade ocidental, justificada como uma práxis irracional de violência, sustentada a partir dos seguintes mitos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia

presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta. Neste último caso, a ampliação do presente implica a contratação do futuro, na medida em que o Ainda-Não, longe de ser um futuro vazio e infinito, é um futuro concreto, sempre incerto e sempre em perigo. (SANTOS, 2002, p. 256).

desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 29)

Ainda na perspectiva de Quijano (2005), a consolidação dessa lógica traz consigo a ideia de raça, que surge para classificar as identidades geohistóricas presentes no mundo dentro de parâmetros que buscaram inviabilizar e subalternizar povos vistos como coloniais. Nesse sentido, a ideia de raça, tematizada por Quijano (2005), refletiu a invenção de novas identidades. E entre essas identidades inventadas, encontram-se as definidas para os povos indígenas, as populações negras, dentre outras que foram impostas como dispositivos de dominação sobre esses grupos, suas culturas, seus conhecimentos e formas de vida. No sentido de legitimar apenas a cultura do colonizador europeu.

Além dessa imposição cultural e a definição identitária por meio de questões raciais, a lógica da colonialidade do poder/saber ainda criou - ou inventou - novas alegorias: como a oposição oriente-ocidente; primitivo-civilizado; mágico/mítico-científico; irracional-racional; tradicional-moderno; cujo objetivo era inferiorizar os demais povos, fundamentados em parâmetros etnocêntricos que buscavam legitimar a superioridade europeia (QUIJANO, 2005). Os impactos dessa política etnocêntrica e racista são exemplificados por Dijk (2008, p.13) ao debater sobre o discurso e racismo na América Latina na contemporaneidade, destacando como no Brasil - último país a abolir a escravidão nas Américas - essa lógica foi presente, partindo do início da colonização portuguesa:

A colonização portuguesa carregou consigo o mito ibérico da pureza de sangue sustentado pelo Estatuto - Sentencia de Toledo (1449), que diferencia os “limpos” e os “infectos de sangue”, de início os judeus e cristãos novos, seguidos dos mouros, negros e ciganos (CARNEIRO, 2005). Colonizadores e viajantes europeus trouxeram para o Brasil a

visão imperante na Europa sobre a África, os africanos, o ideal de branquidade e a mestiçagem. (DJIK, 2008, p. 74)

Desse modo, as construções teóricas em busca de um modelo de nação para o Brasil, a partir da invenção de uma unidade nacional, segundo Chauí (2001), são marcadas pela conservação de um mito fundador, pela herança da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como “cultura senhorial”. Historicamente, a sociedade brasileira se constitui como hierárquica e verticalizada em todos os seus aspectos, onde “as relações sociais intersubjetivas são sempre realizadas como uma relação entre um superior, que manda, e um inferior que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência” (CHAUÍ, 2001, p. 84). Além disso, Chauí afirma que isso fez com que os Outros (indígenas, negros, camponeses etc.) jamais fossem vistos ou reconhecidos como sujeitos de subjetividades, alteridades ou de direitos, o que favoreceu a naturalização da divisão social de classes, ocultando a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, que estrutura a sociedade brasileira sob o signo da nação una (unificada) e indivisa.

Para que se possa refletir um pouco mais sobre essa configuração apresentada por Chauí (2001), Coutinho (2009) destaca três outros elementos fundamentais que contribuíram para legitimar a sociedade brasileira sobre bases de um autoritarismo político: “a posse da terra, sustentada pela lógica produtiva das relações sociais sob o tripé latifúndio, religião e escravidão” (COUTINHO, 2009, p.40). Tais fatores foram determinantes para o começo da integração involuntária dos povos indígenas aos valores sociais do mundo europeu, a legitimação da escravidão de diferentes grupos étnicos africanos, cuja justificativa também encontrava bases teológicas no cristianismo como uma espécie de “benção” divina a ser aceita pelo escravo. Essa afirmação pode ser referenciada no *Sermão XIV do Rosário*, do Padre Antônio Vieira, que “compara os escravos africanos a Cristo crucificado, uma vez que os mesmos padecem no engenho de forma semelhante ao sofrimento de 'Cristo na cruz’” (OLIVEIRA, 2012, p. 81).

Segundo Mbembe (2013, p. 36-37), a relação do cristianismo com o colonialismo, como projeto de fé, constituiu-se em um elemento decisivo no processo de afirmação dos valores do ocidente e da supremacia do homem branco, pois ao se confrontar com novos mundos, o ocidente impôs uma necessidade de redefinir e subjugar as outras historicidades não europeias e, por outro lado, legitimar essa subjugação através de um “pensar o outro” em função de uma subordinação pautada na ideologia da “missão

civilizadora”, “cujo objetivo era impor e fazer reconhecer o ocidente como centro exclusivo do sentido, o único local com competência para arquitetar o discurso sobre o humano e sobre o divino” (MBEMBE, 2013, p. 37).

Sendo que a entrada e aceitação dessas interpretações têm na década de 1870 um marco para o avanço de tais ideias no Brasil, considerando o momento de entrada de todo um novo ideário positivo-evolucionista (SCHWARCZ, 1993, p. 19 e 43) apoiado nas construções teóricas dos chamados “homens de ciência”, que de dentro das instituições das quais participavam, tendiam a se autorrepresentar como fundamentais para as soluções e destinos do país, formulando modelos globalizantes e estudos pioneiros na tentativa de explicar e buscar uma lógica para toda a nação (SCHWARCZ, 1993, p. 51).

Desse modo, a construção do racismo (pseudo) científico, desenvolvido a partir de teorias variadas, encontrou um terreno fértil no Brasil e tantos outros países da América Latina, a partir da formação dos estados nacionais. Exemplos são as teorias da degenerescência, de B.A. Morel, a eugenia, de Francis Galton, e a noção de “degeneração da raça”, inaugurada pelo conde Gobineau, que veio ao país como chefe de delegação diplomática francesa, em 1869. Dessa maneira, foram sendo construídas as bases para as teorias raciais, predominantes no passado, e que deixaram marcas na contemporaneidade como estratégias de opressão, subalternização e exclusão das minorias sociais no Brasil. “Assim, para escapar ao destino menosprezado pela Europa de país mestiço, o Brasil incentivou a imigração europeia, concedendo vantagens para que europeus se fixassem em território brasileiro, especialmente nas regiões sul e sudeste” (SILVA; ROSEMBERG, 2008, pp. 75-76).

E esse tipo de pensamento influenciou as políticas e o cotidiano não só no Brasil, mas também em vários outros países de nosso continente, a exemplo da Colômbia. Pois conforme Castillo & Abril (2008, pp. 162 e 163), no século XIX, as elites daquele país buscaram construir uma identidade nacional moderna, tomando como referência o determinismo geográfico, o desenvolvimento intelectual das diferentes raças e uma suposta superioridade dos europeus. Nesse sentido, tinham a intenção de que em três gerações, através da mestiçagem, todos os elementos raciais indígenas e negros fossem eliminados. Para isso, a imigração europeia também foi estimulada. Já na Venezuela, é comum que se utilize a expressão “melhorar a raça” para se referir a uma pessoa que casa com outra de pele mais clara ou de origem europeia. Afinal, desde a fundação da república no referido país, as elites buscaram apagar os traços negros da demografia nacional, tentando europeizar a nação (BOLÍVAR *et al*, 2008). E no Caribe, conforme explica Fanon

(2008, p. 57), essa concepção influenciou também nas decisões íntimas e cotidianas das pessoas de tal região. Visto que as “pequenas linhas de conduta que regem a escolha de um namorado é extraordinário nas Antilhas. O importante é não sombrear de novo no meio da negra’, e qualquer antilhana se esforçará em escolher, nos seus flertes ou relações, o menos negro” (FANON, 2008, p. 57).

Além disso, é importante destacar que a eugenia e outras ideologias racistas foram abraçadas por grande parte das ciências, mas a medicina – especialmente a psiquiatria – contribuiu amplamente para a construção e divulgação do racismo científico. Pois como explica Foucault (2001), a psiquiatria do século XIX estava emoldurada pela “tecnologia eugênica, com o problema da hereditariedade, da purificação da raça e da correção do sistema instintivo dos homens por uma depuração da raça” (p. 170 e 171). Esse pensamento é principalmente influenciado pela obra “Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana”, na qual Morel apresentará a sífilis, a tuberculose, o álcool, o tabaco, a miséria, o frio, o calor, os cruzamentos étnicos, dentre outros, como causas patológicas de uma degenerescência (RANGEL, 2015, p. 135). E no Brasil, a associação feita pela medicina em relação a raça, deficiências, patologias e criminalidade também pode ser observada nas seguintes afirmações de Rodrigues (2011):

Se no exame psicológico de um alienado é de regra submeter a rigoroso inventário as qualidades e taras dos seus maiores, no intuito de descobrir em longínquos antepassados o veio da deterioração mental, porque havemos de desconhecer e desprezar as leis da hereditariedade, quando temos à mão na psicologia dos ascendentes a explicação normal do estado mental dos mestiços? (p. 71)

[...] dos mestiços comuns, produtos socialmente aproveitáveis, superiores às raças selvagens de que provieram, mas que, já pelas qualidades herdadas dessas raças, já pelo desequilíbrio mental que neles operou o cruzamento, não são equiparáveis às raças superiores e acham-se em iminência constante de cometer ações antissociais [...] (p. 72)

Outro que se destaca é o médico e cientista brasileiro João Baptista Lacerda, que também era um influente propagador do eugenismo e defendia o casamento entre negros e brancos a fim de que, com o passar de décadas, houvesse um branqueamento da população brasileira e o, conseqüente, desaparecimento de todas as características dos negros, vistas por ele como inferiores. Em seu artigo “Sobre os mestiços no Brasil”,

apresentado no Primeiro Congresso Universal das Raças², ocorrido em Londres, em 1911, ele fez a seguinte argumentação:

Nós já dissemos que o completo desabrochar das raças superiores, formadas por elementos imigrados de países europeus, deveria, no espaço de um século, dar um aspecto bem diferente do atual à população total do Brasil; quando isso se realizar, os mestiços e o negro terão desaparecido, deixando lugar ao branco; os indígenas terão submergido como aqueles da Austrália, consecutivamente à invasão dos Anglo-Saxões; os descendentes de portugueses, cruzados com italianos e alemães, formarão uma população de aparência toda europeia, modificada pela ação do clima tropical: população vigorosa, inteligente, amiga do progresso, plena de ardor ao trabalho, que sabe se utilizar de todas as conquistas da civilização para melhorar as condições de sua existência. No Brasil, a população encontrar-se-á então vis-à-vis aos povos latinos da Europa, nas mesmas condições que os Estados Unidos da América do Norte vis-à-vis aos povos Anglo-Saxões do Velho Continente. (Lacerda, 1911, p. 8 e 9)

Partindo dessa perspectiva, tais teorizações de caráter etnocêntrico foram utilizadas para justificar que o país não alcançou a “glória” do desenvolvimento devido a sua formação histórica/humana ser constituída sobre bases cujos elementos foram o indígena, o negro e o colonizador. De acordo com Chauí (2001, p. 48), um grande expoente desse pensamento no Brasil foi Sílvio Romero, que inspirado no naturalismo evolucionista e no positivismo sistematizou um dos primeiros trabalhos científicos sobre o “caráter nacional brasileiro”³:

Quanto à raça, o brasileiro é uma sub-raça mestiça e crioula, nascida da fusão de duas raças inferiores, o índio, o negro, e uma superior, a branca ou ariana. Para evitar a degeneração da nova raça mestiça, será preciso estimular seu embranquecimento, promovendo a imigração europeia. Partindo da literatura positivista e, portanto, da ideia de um progresso da humanidade que passa por três estados (fetichista, teológico-metafísico, e científico positivo), Sílvio Romero afirma que o caráter nacional foi formado por três raças em estágios distintos da evolução: o negro se encontrava na fase inicial do fetichismo, o índio, na fase final do fetichismo e os portugueses já estavam na fase teológica do monoteísmo. Esse descompasso evolutivo tem sido a causa da pobreza cultural, do atraso mental e da falta de unidade de nossas tradições e de nossas artes. Mas, julga

²O artigo foi dedicado ao Marechal Hermes da Fonseca, presidente do Brasil, na época. / Influente, Lacerda foi presidente da Academia Nacional de Medicina e do Museu Nacional.

³Obras de Sílvio Romero: “O caráter nacional e as origens do povo brasileiro, de 1881, e a história da literatura Brasileira, de 1888”. (CHAUÍ, 2001, p. 48)

Romero, a imigração, trazendo povos num estágio mais avançado da evolução, poderá auxiliar a corrigir tais defeitos. (CHAUÍ, 2001, p. 49)

Além do incentivo a imigração europeia, a defesa da necessidade dos indígenas e negros desaparecerem progressivamente como grupos humanos era sustentada no fato de que o atraso social, econômico e cultural do país tinha como principal razão o distanciamento do país dos padrões de desenvolvimento do mundo europeu, e o fato do Brasil ser formado a partir desses grupos sociais o colocava em condições de não evolução política e social, distanciando-o da ciência e do “mundo civilizado”.

Essas teorizações também podem ser encontradas no pensamento de Fernando de Azevedo⁴, na obra “*A cultura brasileira*”, que apresenta elementos sobre a necessidade do Brasil caminhar em direção ao projeto de civilização encabeçado pelo branco europeu, e que o mesmo só seria possível, segundo ele, desde que a imigração não fosse interrompida e as populações de origem negra e indígena continuassem a desaparecer, tanto, segundo o autor, pelas “diluições sucessivas” de sangue branco quanto pelo processo que ele define como seleção biológica e social. Desta forma, segundo Azevedo (1964, p. 80), o homem branco, de origem mediterrânea, “não só terá no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa-cidadela da raça branca, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental”.

Além dos pensadores listados, outro que se destaca é Manoel Bomfim, cujas teorizações estão fundamentadas no positivismo e na instrução científica como um dos caminhos para retirar o Brasil do que, na visão do autor, seria atraso e condição de inferioridade histórica que o teria afastado das nações mais desenvolvidas. Para Bomfim (1993), a construção do “Brasil Civilizado” não poderia ocorrer sem a superação da ignorância, entendida como um dos males e empecilhos para se chegar ao progresso do país. O autor parte da ideia de que um povo não poderia progredir senão pela instrução, a prática da ciência como um meio de curar nossos males essenciais, e de avançar para o progresso. Segundo Bomfim (1993, p. 276), a defesa da instrução positiva fundamenta-se no fato de que “um ignorante, fora do mundo e da civilização, é uma alma nula, pura

4 Para Azevedo (1964, p75), A formação do povo brasileiro é um processo que se constitui na miscigenação e absorção progressiva do emigrante europeu. Segundo o autor, “foi graças a esse cruzamento –processo biológico de seleção natural, facilitado em partes pelos deslocamentos das populações e pela ausência de preconceitos raciais, que no Brasil se caldearam as raças, branca, africana e ameríndia, e se foi formando o povo brasileiro”.

animalidade; come e ama qual a besta primitiva, está satisfeito e nisso se satisfaz o espírito”.

Por último, situamos o pensamento de Beltrão (2004), pensador que define as classes hegemônicas como as mais capacitadas política e socialmente para desenvolver o país. Beltrão (2004, p. 60), estudioso da comunicação por meio da teoria que ele mesmo criou e chamou de Folkcomunicação⁵, aponta em seus estudos que apenas “os grupos organizados, situados na cúpula social, instalados nos grandes centros urbanos ou em postos-chave na área rural estão economicamente e culturalmente mais evoluídos do que as parcelas populacionais colocadas em situação de dependência hierárquica” para desenvolver o país.

Segundo Beltrão (2004), esses grupos de dependência hierárquica são os excluídos ou aqueles com participação pouco significativa na política, que incluem os assalariados, os analfabetos, “os ignorantes” ou aqueles que ele define como isolados geograficamente, como os povos que vivem na Amazônia, nos sertões nordestinos, entre outros. Por último, a lógica evolucionista desse autor chega ao ponto em que ele afirma que apenas as elites dirigentes podem arquitetar os melhores planos e propósitos para o desenvolvimento, pois, “por si só, a parcela marginalizada da população não tem condições de emergir do submundo em que vegeta” (BELTRÃO, 2004, p. 63).

É a partir dessa lógica evolucionista que certas discursividades são construídas sobre determinados grupos sociais, atribuindo-lhes incapacidades, inferioridades, estereótipos e outras manifestações de preconceitos que são utilizadas para justificar que determinados sujeitos são intelectual e moralmente insuficientes para participar dos processos decisórios da sociedade brasileira.

Movimentos sociais e pedagogia do conflito social: afirmação política e a nova ecologia de saberes

A fim de romper com as já referidas estruturas que historicamente contribuíram para a exclusão e marginalização de minorias étnico-raciais, de classe e de gênero no Brasil, os movimentos sociais têm desempenhado ações geradoras de novos saberes, permitindo que a história seja reescrita a partir da ótica do oprimido. Assim como vêm construindo realidades em que esses sujeitos assumem um papel de protagonismo e contribuem para a sociedade como educadores populares. Ou, conforme Freire (2005),

⁵Pode-se dizer que Folkcomunicação é a comunicação em nível popular. Por popular deve-se entender tudo que refere ao povo, aquele que não se utiliza dos meios formais de comunicação, Mais precisamente: Folkcomunicação é a comunicação através do folclore (BELTRÃO, 2004, p.14).

uma pedagogia não bancária, mas coletiva, construída na política, na coletividade, na superação da opressão.

Os debates em torno dos movimentos sociais como geradores de saberes, segundo Caldart (2004), refletem uma pedagogia em movimento que tem um componente vinculado aos processos de transformação social e emancipação humana gestado nos processos de lutas sociais do país e combate às desigualdades. Para a autora, a pedagogia do movimento trata da forma como os movimentos sociais “se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual” (CALDART, 2004, p. 30).

Para Arroyo (2012, p. 31), os próprios coletivos humanos e populares, historicamente, buscam se organizar num processo de afirmação e de tomada de consciência para além do padrão de poder/saber/colonial e dominação aos quais foram subordinados e que persistem nas relações do capitalismo atual. Nessa perspectiva, o autor aponta que a radicalidade política e pedagógica dos movimentos sociais está em reagir a essas formas de dominação, buscando escrever outro capítulo de nossa história, das teorias pedagógicas e das práticas educativas tradicionais e homogeneizadoras, que subalternizam e excluem.

Nesse cenário, ainda segundo Arroyo (2012), essa afirmação das resistências representa que politicamente tais coletivos humanos, pensados anteriormente como inferiores, no atual contexto de questionamentos das pedagogias da regulação/subalternização, buscam se afirmar como sujeitos de Outras Pedagogias e de outros saberes e tornam o próprio campo da pedagogia como um lugar de disputa política. Assim, para o autor (2012, p. 33), é um ato pedagógico que os coletivos organizados em movimentos sociais questionem, resistam aos currículos, às instituições da ciência moderna, à propriedade privada do agronegócio. E ao mesmo tempo, é pedagógico que aproximem e articulem suas lutas pelo direito à terra, ao conhecimento, à escola e à universidade.

Essas articulações refletem-se na construção de currículos e propostas pedagógicas emancipatórias que estejam articuladas aos diferentes saberes/fazeres desses sujeitos. Como o Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que resultou no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, possibilitando a prática de uma educação associada à reforma agrária, à cultura camponesa, às culturas indígena e quilombola. Outro exemplo foi o Movimento Negro ter

conquistado a criação do Estatuto da Igualdade Racial, que garante a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e o combate à discriminação e às outras formas de intolerância étnica. Ainda como conquista desse mesmo movimento social, pode-se apontar a Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui o sistema de cotas para o ingresso de estudantes nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. A lei em questão foi modificada em 8 de dezembro de 2016 pela Lei N° 13.409, que passou a dispor que nas instituições federais de ensino superior as vagas fossem preenchidas considerando os critérios de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, incluindo no sistema afirmativo as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

Com isso, afirmar os movimentos sociais como sujeitos educativos, como desestabilizadores sociais, políticos, epistemológicos, é apontar uma reação de sujeitos excluídos aos tensos processos históricos marcados pela hegemonia do capitalismo, às teorias higienistas, ao evolucionismo social e às teorias raciais. É uma resistência à lógica que colocou as populações afrodescendentes, indígenas e outros coletivos humanos como inferiores e condenados ao desaparecimento após longos séculos de exploração.

A afirmação política desses coletivos humanos traz um elemento importante para o campo dos direitos humanos e da emancipação, que é a pedagogia do conflito social. Que, para Santos (1996, p.17), representa a possibilidade de tomada de decisões humanas capazes de desestabilizar a repetição do presente como consequência do passado, maximizando um projeto educativo emancipatório na ótica das minorias sociais. Conforme Santos (1996), a conflitualidade do passado, enquanto possibilidade de emancipação, é educativa na medida em que desvela que não há uma única forma de conhecimento, mas muitas outras formas de conhecimento oriundas da prática social, existentes em certa medida devido aos protagonismos de grupos sociais (movimentos sociais).

A pedagogia do conflito é uma pedagogia de alto risco contra o qual não há apólices de seguro. Tal como no conflito anterior, a luta é, à partida, desigual, entre uma forma de conhecimento dominante - o conhecimento-como-regulação - e uma forma de conhecimento dominada, marginalizada, suprimida - o conhecimento como emancipação - que o campo pedagógico reconstitui por meio da imaginação arqueológica. O reconhecimento desta assimetria é, contudo, constitutivo da experiência pedagógica e a partir dele podem-se imaginar estratégias para reduzir, no campo pedagógico, essa assimetria. (SANTOS, 1996, p. 25).

Partindo da pedagogia do conflito como um campo de tensões e possibilidades pedagógicas, sociabilidades alternativas e reconhecimentos, Santos (2002, p. 176) teoriza que existe uma nova *ecologia dos saberes* em curso, uma ecologia que tem um significado de apontar o conhecimento para além do que ele define como a lógica da monocultura do saber e dos rigores científicos modernos. A *ecologia de saberes* é apresentada como um campo de possibilidades, cuja centralidade é pela identificação de outros saberes e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica⁶.

Nesse contexto, a ecologia de saberes é basicamente uma contra-epistemologia. O impulso básico para o seu avanço resulta de dois fatores. O primeiro consiste nas novas emergências políticas de povos do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global: globalização contra hegemônica. Em termos geopolíticos, trata-se de sociedades periféricas do sistema-mundo moderno onde a crença na ciência moderna é mais tênue, onde é mais visível a vinculação da ciência moderna aos desígnios da dominação colonial e imperial, onde conhecimentos não-científicos e não-ocidentais prevalecem nas práticas cotidianas das populações. O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas, as quais porém não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global, visto que globalização contra hegemônica se destaca pela ausência de uma alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo. (SANTOS, 2007, 86-87)

Na ecologia de saberes, Santos (2002) faz destaque para a ideia de que não há ignorância em geral, nem saber em geral, mas apenas saberes diferentes e diversos. Nesse sentido, o autor apresenta um outro conceito que se manifesta na ótica e iniciativas dos movimentos como forma de articulação contra os processos hegemônicos do capitalismo, entre eles, a globalização neoliberal. Essa nova perspectiva refere-se a redes de iniciativas transnacionais que abarcam diferentes movimentos sociais em busca de um multiculturalismo emancipatório, articulado à ecologia de saberes. O sentido político e emancipatório dessa perspectiva é definido por Santos (2007) como uma forma de luta e, ao mesmo tempo, de reconhecimento e resgate das chamadas Epistemologias do Sul. Ou seja, é um confronto à visão de monocultura da ciência moderna e da concepção de mundo fundamentada no colonialismo.

Santos explica, ainda, que a ecologia de saberes, como possibilidade de emancipação, na ótica dos coletivos humanos, busca se firmar na perspectiva da

⁶A razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo. (SANTOS, 2002, p. 242)

Sociologia das Ausências e das Emergências. Respectivamente, a primeira refere-se a uma investigação que visa “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”. Já a segunda *substitui a ideia de determinação e consiste numa “ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o Ainda-Não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração”* (SANTOS, 2002, p. 256).

Nesse contexto de emergência e combate às ausências, os movimentos sociais são educativos e buscam a legitimação *das Ecologias de Saberes*, pois também vêm denunciando a negação dos saberes ao longo dos últimos séculos, apresentando-se como alternativas de mobilização que reúnem sujeitos de uma mesma historicidade diante dos processos de exclusão social em direção a uma política de identidade e de afirmação.

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se pois nas relações entre saberes, nas hierarquias que se geram entre eles, uma vez que nenhuma prática concreta seria possível sem essas hierarquias. No entanto, em vez de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre os saberes, estabelece hierarquias em conformidade com o contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real. Entre os diferentes tipos de intervenção pode existir complementaridade ou contradição. Sempre que há intervenções no real que em princípio podem ser levadas a cabo por diferentes sistemas de conhecimento, as escolhas concretas das formas de conhecimento a privilegiar devem ser informadas pelo princípio da prudência, que no contexto da ecologia de saberes consiste em dar preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação possível dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção (SANTOS, 2007, p. 90).

A partir das contribuições da pedagogia do conflito, da ecologia de saberes e das sociologias das ausências e emergências, situamos alguns movimentos que se configuram como agentes da transformação da cultura política para além do conhecimento como regulação, a exemplo dos movimento negros, que no caso brasileiro, segundo Gomes (2017, p. 21), “ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico raciais”. Gomes (2017) afirma que o movimento

negro, ao ressignificar a raça, questiona a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, construindo novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo opera não apenas na estrutura estatal, mas também no cotidiano de suas vítimas, a exemplo das teorizações do mito da democracia racial.

Outro movimento importante com campos temáticos de ressignificação conceitual e teórica é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra-MST, que segundo Caldart (2004), no processo de luta pela terra assume a função “*de grande educador dos sem-terra*”. O MST é um movimento social, que de acordo com Silva (2003, p. 42), contrariou as previsões teóricas de que o movimento camponês poderia desaparecer com a industrialização e a urbanização, mas que apareceu “como movimento político que consegue mobilizar parte significativa dos brasileiros explorados para lutarem pela reforma agrária e contra as políticas neoliberais” (SILVA, 2003, p. 42).

O MST, desde sua fundação, tem como principais bandeiras a luta pela terra e educação, apresentando-se como uma alternativa organizativa para famílias camponesas excluídas do campo. Além disso, concentra-se nos debates sobre reforma agrária e educação do campo como solução para os graves problemas estruturais que afetam os sujeitos das áreas não urbanas. Referente à educação, o referido movimento defende o direito a educação do campo, que tem uma perspectiva diferente da educação rural. Assim, a escola e o trabalho são práticas que não podem ser dicotomizadas da relação educação versus política. A partir disso, busca construir um modelo cooperativo de educação fundamentado no paradigma da educação do campo, que nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária. Pois segundo Fernandes e Molina (2004, p.64), o MST “*pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos*”. Neste sentido, o referido movimento social representa também a valorização da cultura camponesa e das identidades camponesas, apresentadas historicamente como inferiores e ignorantes. Busca construir um pensamento para além da ideia de rural como atrasado e sem cultura, a fim de mostrar o campo como um lugar de diversidade e de sujeitos históricos.

Os movimentos indígenas são outros que também se constituem como das mais importantes organizações sociais da América Latina, que buscam afirmar sua cultura e identidade. Essa afirmação ocorre em diferentes campos, como a educação bilíngue, as ações afirmativas em universidades e a afirmação cultural dos diferentes povos como

nações históricas que têm na ancestralidade, no território e outras formas de luta pontos para articulação frente ao estado e grupos hegemônicos no país.

Como resultado de tais ações, os movimentos indígenas passaram a exigir do estado brasileiro a presença das escolas tradicionais, mas não limitando-a apenas à transmissão da cultura não indígena. A educação na perspectiva indígena tornou-se um processo importante, específico e diferenciado para o reconhecimento do Brasil como um país multiétnico. Além disso, tem na formação de professores indígenas um importante componente para a valorização da língua, da cultura e dos saberes tradicionais. Dessa forma, segundo Quaresma e Ferreira (2013, p. 242), a Educação Escolar Indígena diz respeito a um novo modelo de escola que “surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas”.

Por último, situamos aqueles/aquelas sujeitos vinculados aos novos movimentos sociais associados à política de identidade de gênero, que expressam o feminismo como movimento a partir das demandas e direitos das mulheres, e o movimento LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais e demais identidades) na luta por direitos civis para as populações ligadas à diversidade sexual. Dado a sua especificidade, Scott (1995, p.75) explica que o uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos da chamada busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas. Por outro lado, Louro (1997 p. 21), ao tratar do assunto, aponta uma ressignificação dos papéis sociais para além de categorias biológicas. Isso implica, sobretudo, na definição de que não são propriamente as características sexuais que definem um sujeito, mas segundo a autora, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO,1997 p. 21).

Do ponto de vista educacional, os referidos movimentos colocam para os currículos as propostas pedagógicas e para as escolas a necessidade de se debater a educação para a diversidade, tendo como pano de fundo as questões de gênero como possibilidade de resgatar a importância das mulheres nos processos sócio-históricos das sociedades, o combate ao preconceito, as desigualdades econômicas, políticas e a violência, assim como, no caso das populações LGBTQIA+, o combate à homofobia e outras formas de sexismo.

Considerações Finais

As desigualdades sociais reproduzem diferenças entre os indivíduos na sociedade e suas manifestações que perpassam diferentes instâncias da vida social (no trabalho, na cultura, na política, na educação, nas relações econômicas). Muitas dessas desigualdades estão associadas às questões de gênero, de classe e etnia. Contrário ao pensamento excludente, a diversidade de movimentos sociais aponta novas perspectivas de pensar a sociedade, a cultura, a produção científica, o uso do meio ambiente, a escola, as relações de trabalho, as relações humanas, o campo, as cidades e o pensamento pedagógico.

Contudo, a partir das teorizações sobre a formação do pensamento nacional baseado na herança colonial e a influência do evolucionismo como um dos caminhos para constituir a “civilização brasileira”, buscou-se também apresentar que, historicamente, uma diversidade de sujeitos se articulam, teorizam, propõem outras pedagogias a fim de desestabilizar e descontinuar a lógica de inferiorização dos referidos modos de pensar o país e grupos sociais, como indígenas, negros e camponeses.

Este estudo teve como objetivo uma análise sobre a colonialidade do poder/saber como forma de imposição de saber e de poder, apresentando algumas consequências históricas das perspectivas de cunho etnocêntrico que legitimaram mitos da inferioridade sobre coletivos humanos. Além disso, situou como o evolucionismo influenciou intelectuais na defesa de uma higiene étnica, baseados em categorias biológicas como uma forma de “limpar” o país daqueles que impediam o fortalecimento do modelo de nação ou de “civildade brasileira”.

E por último, como uma forma de descontinuidade, debateu-se o papel dos movimentos sociais como agentes pedagógicos e afirmativos para o reconhecimento de outras perspectivas culturais, educacionais e históricas. Fundamentado nas categorias de ecologia de saberes, sociologia das ausências e das emergências, as práticas sociais desses coletivos são vistas como alternativas para a construção de uma nova cidadania de base popular e democrática, que tem na justiça social, nos direitos humanos, alguns elementos para superação das desigualdades ou dos discursos que legitimam o mito de supremacia de determinados grupos humanos sobre os outros.

Referências

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

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4^a.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. 3^a. parte, cap. 1 e 2.

BELTRÃO, Luiz. **Folkcomunicação: teoria e metodologia**. São Bernardo do Campo: UESP, 2004.

BOLÍVAR, Adriana *et al.* Venezuela: país “café-com-leite”. In DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

BOMFIM, M. **A América Latina: males de origem** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 291 p. ISBN: 978-85-99662-78-6. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/zg8vf/pdf/bomfim-9788599662786.pdf>. Acesso em: 16/06/2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08/02/2018.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento Sem-Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTILLO, Sandra Soler; ABRIL, Neyla Graciela Pardo. **Colômbia: invisibilidade e exclusão**. In DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, M. **BRASIL: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2ª Reimpressão: outubro de 2001. Disponível em: www.unijales.edu.br/library/downebook/id:470 . Acesso em: 11/06/2019.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Do direito a Educação do Campo: a luta continua!** Revista Aurora, ano III, número 5. Dezembro de 2009. Disponível em: [http://www2.marilia.unesp.br/Capa/v.3,n.1\(2009\)](http://www2.marilia.unesp.br/Capa/v.3,n.1(2009)). Acesso em: 16/06/2019.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf . Acesso em: 16/06/2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp->. Acesso em: 02/01/2019.

FERNANDES, B.M & MOLINA, M.C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; de JESUS, Sônia Mary S.A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, Nº 5).

FOUCAULT, Michel. 1926-1984. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975) / Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LACERDA, João Baptista de. Sur le métis au Brésil. In: **Premier Congrès Universel des Races**: 26-29 juillet 1911. Paris: Devouge, 1911. pag. 07. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/>. Acesso em: 05/06/2019.

LOURO, Guarcira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MBEMBE, Achille. **África Insubmissa**: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013. (1ª Edição: Paris: Karthala, 1988).

OLIVEIRA, Amanda Melissa Bariano de. **Educação e religião no Brasil do século XVII**: Padre Antonio Vieira e a escravidão. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Amanda.pdf>. Acesso em: 16/06/2019.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja. FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13/05/2019.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder/saber do poder, eurocentrismo e América Latina**. En libro: A colonialidade do poder/saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Landier (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

RODRIGUES, RN. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p. ISBN 978-85-7982-075-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h53wj/pdf/rodrigues-9788579820755.pdf>, Acesso em: 16/06/2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos- CEBRAP N. 79 São Paulo Nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso: 02/06/2019.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 237-280. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 11/06/2019.

_____. **Para uma pedagogia do conflito, in** Freitas, SILVA, Luiz Eron da. AZEVEDO, José Clóvis. SANTOS, Edmilson dos Santos (Orgs.), Reestruturação Curricular: **novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/284667050/Para-Uma-Pedagogia-Do-Conflito-Boaventura-de-Sousa-Santos>. Acesso em: 11/06/2019.

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

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Jul/dez 1995, vol. 20, n. 2. p. 75-90.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina.** São Paulo: Contexto, 2008.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Cláudia Borges dos Santos e Jefferson Dias de Lima*

Submetido em 11/06/2019

Aprovado em 21/10/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)