

SABER QUEM SE É: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E SENTIPENSANTE

SABER QUIÉN SI ES: UNA PROPUESTA EDUCATIVA DECOLONIAL Y SENTIPENSANTE

Vanessa Rodrigues de Araújo
(Mestra em Direitos Humanos e Cidadania
Universidade de Brasília – UnB
vanessa.ra86@gmail.com)

Resumo

Este trabalho objetiva discutir a proposta pedagógica decolonial e sentipensante, capaz de motivar, a partir da Lei nº 11.465/08, reflexões sobre o processo histórico, à luz do poder moderno/colonial. Sustentada no resgate de laços afetivos da experiência coletiva, pretende estimular o movimento sincrônico de modo a permitir saber sobre si mesmo e sobre o outro, além de reconhecer-se no outro.

Palavras-chave: lei nº 11.645/2008, decolonialidade, sentir-pensar, educação afetiva

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir la propuesta pedagógica decolonial y sentipensante, capaz de motivar, a partir de la Ley nº 11.465 / 08, reflexiones sobre el proceso histórico, a la luz del poder moderno/colonial. Sostenida en el rescate de los lazos emocionales de la experiencia colectiva para estimular el movimiento sincrónico que permite saber acerca de sí mismo y del otro, además reconocerse en el otro.

Palabras clave: ley 11.645/2008, decolonialidad, sentir-pensar, educación afectiva

Abstract

This paper aims to discuss the pedagogical proposal decolonial and sentipensante, capable to instigate, from Law nº 11.465/08, reflections on the historical process, in the light of modern /colonial power. Sustained in the rescue of the affective ties of the collective experience, it aims to stimulate the synchronous movement so as to allow to know about oneself and the other, as well as to recognize oneself in the other.

Keywords: Law 11.645/2008, decoloniality, feel-think, affective education

Introdução

A reivindicação e a formulação de projetos empenhados em valorizar a identidade, a cultura e a história etnicorracial foi, ao longo do século XX, uma das principais pautas do Movimento Negro. No ano de 2004, esta luta logrou êxito com o parecer CNE/CP nº 3/2004, relatado por Petronilha Gonçalves e Silva, o qual propunha ao Conselho Nacional de Educação a instituição de diretrizes para o ensino de História, Cultura Afro- Brasileira e Africana. Este documento instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que venturosamente foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação no mesmo ano.

No ano de 2008 foi promulgada a Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. O motivo da alteração decorreu da necessidade de inclusão da história e cultura indígenas não contempladas na lei anterior.

Esses marcos firmaram uma grande conquista a qual simbolizou, em princípio, não só o primeiro passo para o rompimento do monopólio de uma educação colonizadora, mas também o fomento à conscientização dos estudantes a respeito do reconhecimento e pertencimento etnicorracial, enquanto sujeitos históricos e de direitos.

Diversas são as discussões acadêmicas sobre os limites e perspectivas das referidas leis no âmbito educacional. Contudo, os debates sobre formas alternativas de ensinar o conteúdo ainda são bastante tímidos. Somos herdeiros de uma educação pautada nas ideologias capitalistas e racistas que são repassadas, sem filtro, durante o processo de aprendizagem.

Este modelo educacional reduziu o ato de ensinar a uma relação hierárquica, autocrática, conteudista, homogênea e massificada que repeliu das propostas pedagógicas a possibilidade de se construir e reconstruir subjetividades.

A obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos surge, portanto, como uma tentativa de desafiar esse modelo, uma vez que

não diz respeito apenas à inclusão de uma temática na grade curricular, mas de uma proposta pedagógica habilitada para reflexionar e conciliar diferentes realidades.

Diante dessa perspectiva, este trabalho visa abrir espaço de discussão sobre uma proposta pedagógica decolonial e sentipensante, capaz de estimular reflexões culturais, políticas, ideológicas a partir do debate de realidades históricas etnicorraciais desde o Brasil, as quais miram em direção à leitura sincrônica subjetiva e afetiva.

No primeiro momento será abordado, por meio das teorias decoloniais, a construção histórica da raça a partir da conquista das Américas, bem como sobre as intervenções e dilacerações da colonialidade - dominação pautada no padrão de poder moderno/colonial - no saber, no pensar e no ser. No segundo momento, apresentarei dois caminhos possíveis de descolonização do saber, do pensar e do ser para serem trabalhados durante o processo de ensinamento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O *saber quem se é*, o qual expõe uma proposta pedagógica que rompe com a pedagogia do silenciamento sobre as nossas origens etnicorraciais. Visa incentivar a reatadura de laços de afetividade e conseqüentemente a reconstrução de subjetividades fragmentadas durante o processo de silenciamento. Logo, trata-se de um caminho que ilumina a compreensão sobre nós mesmos, a partir da aceitação das diferenças do “outro”.

De modo similar a teoria do sentir-pensar germina, por meio da autorreflexão, cria um eixo de comunicação entre a razão e o coração. Este é responsável por nutrir a razão que se transforma em um pensamento sentipensante, articulado aos processos de existência do sujeito que está inserido neste processo de aprendizado.

Por último, ainda dando continuidade à proposta de conscientização do *pertencer e ser*, evidencia-se a importância e urgência de se resgatar, durante o processo de aprendizado, fundado em trocas de vivências, saberes experiências, os laços de afetividade para com a nossa origem.

Por um caminho decolonial

A decolonialidade está atrelada a crítica histórica de um sistema de opressão colonial perpetrado contra os sujeitos racializados ao longo da história da América Latina. Mira em direção a superação de um padrão de poder político, epistêmico e

subjetivo, nascido de um sistema capitalista hierárquico, o qual foi fundamentado em dois pilares: a racialização como modelo de classificação social universal e o eurocentrismo enquanto modo de produção do conhecimento e de formação de subjetividades.

Segundo Quijano a ideia de raça foi produzida pelo colonialismo no começo da formação da América e do capitalismo na virada do século XV para o XVI. Nos séculos seguintes foi imposta sobre a população mundial como uma classificação social, o que a tornou o instrumento universal mais eficaz do poder mundial capitalista (QUIJANO, 2000). Portanto, o conceito de raça é trabalhado por Quijano e por outros autores decoloniais como uma construção mental a qual expressa a experiência da dominação colonial que permeia importantes dimensões do poder mundial.

A formação de relações sociais fundadas na raça produziu na América Latina identidades sociais historicamente novas – índios, negros e mestiços –, ao mesmo tempo em que redefiniu outras, como “espanhol”, “português” (os ibéricos) e, mais tarde, “europeu”, que antes indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem e depois passaram a adquirir conotação racial (QUIJANO, 1993).

O pilar organizador do trabalho e das relações econômicas, construído mediante essa estrutura racializada, associou identidades às hierarquias e os lugares subordinados aos papéis sociais. Esse ordenamento social racista justificava e ainda justifica a violência, a desigualdade econômica e social, além das diversas formas de exploração dos povos não brancos que carregam a marca da colonização.

Cabe destacar que o processo de formação do mundo colonial transformou a Europa no centro hegemônico mundial. Dois momentos que caracterizam este movimento: a vitória do centro e do norte europeu contra os rivais do Mediterrâneo (QUIJANO, 2005) e a expressão da centralidade europeia (eurocentrismo) e da colonialidade nas relações do poder foram se expandindo de modo a alcançar a Ásia, a África e a América Latina.

A racionalidade moderna presumia categorias de superioridade e inferioridade, construídas a partir das diferenças coloniais e imperiais. A primeira consistia na classificação geográfica e biológica sobre a raça de grupos ou de povos. Ou seja, era fundamentalmente racial. A segunda tratava da diferença articulada pelo imaginário ocidental entre impérios capitalistas, ocidentais e cristãos (MIGNOLO, 2005).

Nesse sentido, a forma moderna de produzir saberes se consolidou nas experiências, ideias e práticas sociais capitalistas. Este modo de produzir conhecimento negou formas de saberes distintos da perspectiva racional moderna, de forma a censurar a produção de conhecimento dos povos do Sul. Sob essa ótica, toda a experiência histórica da América Latina foi designada a um lugar de subalternidade.

Além disso, o desenvolvimento da perspectiva eurocêntrica do saber – e com ela a elaboração teórica da ideia de raça – naturalizou as relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados.

O sistema moderno colonial ainda é um modelo de sociedade que permanece submetendo comunidades, grupos e povos às mais perversas experiências de alienação. Ele se encontra presente em nossas casas, escolas, universidades, trabalho, no modo como nos relacionamos socialmente e politicamente. Pode-se afirmar que nossas subjetividades sofrem constantemente intervenções colonizadoras.

A discussão sobre projetos pedagógicos decoloniais é recente na América Latina. Seus propósitos e perspectivas indagam a referida experiência histórica moderna/colonial, bem como busca alternativas pedagógicas tanto teóricas quanto práticas para, a partir daí, descolonizar e construir novos saberes fundados nas especificidades históricas, na autonomia e necessidades de cada povo.

As duas propostas de descolonização do saber e do ser, trabalhadas a seguir, anunciam passos importantes para a formação de uma pedagogia decolonial e sentipensante voltada para o resgate da afetividade etnicorracial e da (re) construção das subjetividades.

Em busca de novas propostas pedagógicas

O delineamento de propostas pedagógicas capazes de abordar criticamente o conteúdo a respeito das identidades, histórias, culturas e saberes etnicorraciais é um dos grandes desafios da práxis educacional. O educar impacta diretamente na construção da subjetividade, uma vez que trata-se de um vetor que, ao mesmo tempo em que promove

a conscientização sobre “o outro” e sobre “si mesmo”, semeia a continuidade histórica sobre a nossa origem.

Portanto, a adoção de pedagogias meramente expositivas e conteudistas bloquearia relações interpessoais e sociais, capazes de suscitar a transformação social, a criatividade e a emancipação humana. Sem trocas, esta experiência se tornaria mera configuração de conhecimento técnico.

Ainda a respeito do processo participativo e transformador da educação, vale destacar alguns pontos das contribuições pedagógicas freireanas. Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, criou uma proposta de educação popular pautada na emancipação e na autonomia do sujeito educado. Para Freire (1992), o educar exige uma reflexão crítica e solidária, saber escutar, disponibilidade para o diálogo criativo e a consciência de que a realidade está em constante movimento.

Nesse sentido, o educar se distancia da repetição de lições memorizadas. Abrange uma atividade crítica e não dogmática, a qual exige dos educadores e educandos a reconstrução permanente do ato de conhecer por meio da problematização interdisciplinar do conteúdo (FREIRE, 1969).

Sob esse olhar, o desafio de descolonizar o saber requer a revisão de práticas pedagógicas aprisionadas tanto no binarismo relacional professor-aluno quanto na reprodução teórica acrítica. A importância de se pensar no conteúdo não como algo dado, mas como um conhecimento construído solidariamente e horizontalmente, entre professores e alunos, e entre alunos a partir de práticas pedagógicas inovadoras, possui como âmago a recuperação coletiva de histórias silenciadas durante o narrar da história nacional.

O processo de descolonizar o saber e a busca por uma educação decolonial abrange tanto questões sobre o reconhecimento histórico, econômico, político e cultural de diversos povos e grupos, quanto a luta por autonomia frente aos processos culturais e políticos, os quais têm sido produto do capitalismo, da modernidade ocidental e da colonização europeia.

Por este motivo, torna-se indispensável o resgate, dentro da história, de tudo o que nos caracteriza. Sem o resgate sobre quem somos, nossos corpos permanecerão como denomina Foucault (2012), “subjeticados” pelos discursos de poder. Diante

desse cenário, todas as pluralidades etnicorraciais que possuímos como heranças permaneceriam silenciadas da história (da nação) e das nossas histórias de vida.

É primordial o resgate, no âmbito educacional, de sentimentos, valorização e afetividade, a partir da inovação nos métodos de ensino que capacitam os alunos para o processo de consciência de si mesmo, principalmente no que se refere à compreensão das identidades étnicorraciais. O entendimento sobre as dimensões identitárias deve considerar não só a diversidade sociocultural a qual caracteriza os grupos e povos, como também a consciência sobre as diversidades subjetivas.

A valorização da história e da cultura etnicorracial ao proporcionar experiência cultural, histórica e política caminha de mãos dadas com a formação e integração de identidades. Deixa de ser um mero dado histórico devido a sua interação cognitiva e ressignificadora.

Saber reconhecer os discursos opressores da supremacia branca é igualmente um modo de ressignificar histórias de vida. Todavia, para tanto se torna imprescindível construir uma relação de afeto para com as nossas histórias racializadas.

Essa relação afetuosa possui duas vias: (1) a que permite a construção da identidade e da personalidade do educando quando ele ao se enxergar como semelhante ao índio ou ao negro percebe que isto é motivo de orgulho e não de vergonha, como as vozes higienistas pregavam; (2) a que promove a tolerância e aceitação da diferença.

Por meio da construção de uma relação afetiva é possível trabalhar não só reconhecimento e valorização das diferenças, mas o entendimento de que ela não é algo nem inferior, nem superior e, sim, natural. O respeito, a tolerância e a aceitação das diferenças exigem, primeiramente, o reconhecimento da existência dessas diferenças. A partir desse caminho torna-se possível desconstruir o valor negativo atrelado ao “ser diferente”.

A inserção nos currículos escolares da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ao abrir espaço para se discutir a raça em sala de aula, deu visibilidade às diferenças identitárias, culturais e históricas aprisionadas num projeto homogeneizador que pretendia modernizar o país apagando estas diferenças.

Um informe importante que diz respeito ao obscurecimento das categorias etnicorraciais é o Censo. As classificações raciais do Censo não são apenas dados, mas um importante processo histórico de significação da raça. As categorias de cor e raça

foram disponibilizadas na história do Censo somente em 1991. O fator raça foi ignorado até 1990. No ano de 1991 foi criada a categoria indígena. Antes da criação dessa categoria os indígenas somente tinham a opção de se declararem pardos, apesar de não pertencerem a este grupo (OSÓRIO, 2003). Cabe considerar que as estáticas responsáveis por registrem dados, também podem ser utilizadas para apagar rastros sejam eles étnicos ou raciais.

Nos seios familiares, falar sobre a raça foi e, ainda é, um enorme tabu. Inúmeras são as famílias brasileiras que se tornaram inconscientemente cúmplices do projeto moderno colonial e negaram suas heranças raciais não brancas, construindo um mastro de memórias familiares branqueadas.

Diante dessas lacunas subjetivas provocadas pelo silenciamento da raça em seus diversos âmbitos que a discussão sobre *saber quem se é* se consolida. Trata-se de uma proposta pedagógica que busca desconstruir, por meio do resgate das linhagens não brancas, a ordem racista que se impôs, capilarmente, no modo de as pessoas construírem suas memórias familiares (ARAÚJO, 2015).

O referido estudo desempenha-se enquanto método genealógico, visto que propõe a construção da árvore genealógica familiar. Mediante a esse método é possível descobrir, caso tenha sido ocultado, a ascendência racial dos membros da família e se estes pertenciam a algum grupo ou povo (ARAÚJO, 2015).

A proposta do sentir-pensar, teoria latino-americana, complementa esse processo de conscientização *sobre quem se é*, uma vez que aproxima a construção do saber crítico das dimensões afetivas. Sua principal finalidade é unir o coração e a razão. Trata-se de uma construção não só do saber, mas da subjetividade humana. A partir dessa perspectiva é possível trabalhar tanto a descolonização do conteúdo, devido à possibilidade de trocas de saberes, afetividades e experiências de vida, como a descolonização do ser, do sentir, do pensar, do olhar e do amar (GUERRERO ARIAS, 2010).

Por meio do sentir e do pensar escutarmos nossas próprias vozes e falamos a partir da nossa própria experiência de vida, o que torna possível a reconexão com os nossos rastros apagados da história. Trata-se de um exercício de autoreflexão que possibilita pensarmos, também, na existência do “outro”. Quando compreendemos

quem somos, nos tornamos mais abertos para interagir afetiva e solidariamente com diversos sujeitos, grupos, comunidades e povos.

Estas duas teorias atuam como barreiras face à coisificação da experiência humana, uma vez que são revestidas de espaços reflexivos e de trocas ligadas a própria experiência de vida. Diante disso, os caminhos pedagógicos percorridos deixariam de ser apenas teoricamente científicos e se tornariam relacionais e afetivos.

Resgatando os laços de afetividade para com as nossas origens

Como foi delineado anteriormente, a proposta da pedagogia decolonial e sentipensante ocupa-se da crítica ao projeto político-pedagógico colonizador, o qual possui como principal característica o fomento à educação racista, pautada no discurso da superioridade branca, construída a partir das diferenças coloniais e imperiais que impuseram uma falsa ideia de homogeneidade cultural, a qual revelou-se, por décadas, enquanto projeto educacional alienante.

A aprovação da Lei 11.645/2008 não foi suficiente para coibir a circulação de livros baseados em teorias higienistas, os quais anunciavam os sujeitos indígenas e negros como personagens secundários na luta nacional, de forma a vinculá-los ao discurso histórico negativo que ainda habita no inconsciente coletivo. Retrogradamente, em numerosos discursos literários, a convicção sobre o mito da democracia racial veio acompanhado da crença de que a escravidão negra e indígena foi um evento inevitável para o progresso da Nação.

A associação do negro apenas ao evento da escravidão apagou da história nacional suas lutas de resistência, matrizes religiões e cultura. Este aprisionamento no tempo passado também alcançou os indígenas taxados como povos primitivos e atrasados. Desse modo, os saberes, as cosmologias e os grandes avanços medicinais desses povos foram inferiorizados e correlativamente ocultados ao longo do processo narrativo da história da nação brasileira. Essa pedagogia do silenciamento sobre as culturas não brancas foi e, ainda é, uma estratégia de branquear o país não só fisicamente, mas subjetivamente a partir da negação sistemática do “outro” (ARAÚJO, 2015).

Além do silenciamento provocado pelo expurgo histórico-cultural, os povos indígenas e negros se depararam com a reprodução dos estereótipos alimentados, principalmente na fase do romantismo e do modernismo, pela folclorização e romantização, que ao serem disseminados socialmente, naturalizaram diferenças, reduziram culturas, inertizaram identidades e destruíram laços afetivos, e de solidariedade.

O olhar sobre o indígena como desumano, selvagem, primitivo, alimentou no imaginário social o racismo que alberga sentimentos de repulsa, ódio e intolerância contra estes povos. As discussões de combate ao racismo, que apresentam mais avanços em relação ao negro, permeiam diversos lugares, entre eles o racismo institucional e educacional. Tais discussões perpassam timidamente a formação da consciência autocrítica do sujeito, pois o foco conserva-se na consciência crítica. O grande empecilho de seguir em direção à autocrítica é o mantimento do distanciamento não só epistemológico, mas cognitivo em relação ao “outro”.

Vale afirmar que não basta compreender a história dos negros e dos povos indígenas enquanto uma história somente de negros e indígenas. Estas histórias também compõem a nossa historicidade enquanto sujeitos coletivos. São fios de uma experiência coletiva que diz respeito a nossa origem. Logo, ativar essa percepção de que os educadores e o educandos fazem parte da história daquela história que está sendo abordada em sala de aula é fundamental.

Considerações Finais

A imposição de uma única forma de saber, o moderno colonial, repercutiu negativamente nas histórias de vida dos sujeitos que carregam a marca da colonialidade. A assimilação de uma visão de mundo pautada na história e na cultura europeia provocou experiência alienante de não *saber quem se é*. O desconhecimento sobre si mesmo, por vezes, imprimiu marcas negativas e dolorosas na subjetividade dos sujeitos, de forma a alimentar o racismo contra todos os grupos e povos que representam a nossa origem não branca.

O *fazer se conhecer* exige reflexões sobre o contexto histórico-social em que estamos inseridos, considerando, obviamente, a condição colonial que nos foi imposta, visto que a nossa experiência histórica retrata um preconceito de origem que interditou identidades.

A principal via de resgate identitário é a educação, pois através dela pode-se transitar em diversas visões de mundo, temporalidades, construir e reconstruir histórias, além de visibilizar histórias silenciadas como as dos povos indígenas e negros. Entretanto, esse processo complexo esbarra em grandes desafios relacionais tais como o educar para a aceitação das diferenças presentes em nossa realidade.

A transmissão do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena confronta a concepção de realidade homogênea ao navegar na valorização de outras histórias e modos de vida, na desconstrução de estereótipos e ao evidenciar relações de poder. O referido conteúdo, associado a uma prática pedagógica que estimule a autorreflexão, a criticidade, a solidariedade e o afeto, transformará o ato de educar em uma relação de intersubjetividade.

A intersubjetividade trabalhada tanto pela proposta pedagógica do *saber quem se é* quanto do sentir-pensar é fundamental para que os sujeitos educados, ao se apropriarem das ferramentas históricas e culturais, se construam enquanto sujeitos individuais e coletivos.

A afetividade é um dos componentes da intersubjetividade. Não basta que os sujeitos envolvidos nesse processo educativo dialoguem, tampouco que este diálogo se finalize naquele determinado espaço e tempo. A troca, compreensão e aceitação das diferenças exige uma caminhada mais densa, pois o aceitar está atrelado ao *se reconhecer no outro* e não somente no *escutar e saber sobre o outro*.

Em face dessas questões, a proposta de uma educação decolonial e sentipensante surge mais como uma atitude, ou até mesmo exercício, a ser experimentado do que como um mero conceito.

Assim como grande parte dos brasileiros tenho origem indígena, pois não possuo uma linhagem inteiramente europeia de pais, avôs e bisavôs brancos. Possuo traços fenótipos indígenas que herdei da minha avó. Estes meus signos raciais foram ignorados pelos meus professores no diversos níveis de educação. Eu era tratada como uma

criança branca e foi com base nesse entendimento que minha identidade foi sendo construída.

No período de transição para adolescência comecei a questionar a minha identidade branqueada devido a alguns comentários racistas proferidos contra mim. Foi durante esse processo de autorreflexão que descobri a mim mesma. Não me considero uma mulher indígena, pois “ser índio” ultrapassa as características fenotípicas, visto que envolve interação étnica, cultural e espiritual que não possuo. Contudo, descobrir que carrego sangue indígena nas minhas veias fez com que eu me autoidentificasse com esses povos. A partir daí foi possível construir laços de afetividade, empatia e solidariedade, rompidos na minha infância tanto no ambiente escolar como no familiar.

Portanto, a escrita desse trabalho representa um debate sobre pedagogias que trabalhem conteúdos étnicos e raciais a partir de uma perspectiva decolonial e sentipensante, além busca incentivar outras pessoas, assim como eu, a descobrirem a si mesmas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Vanessa Rodrigues de. **O resgate da memória familiar indígena: um estudo sobre o direito humano de saber quem se é**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensión o comunicación**. São Paulo: Icirá, 1969.

_____. **"Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000." *Coleção Leitura* (1992).

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar. **Una antropología compartida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser**. 2010.

[LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de agosto/2016.

Revista SURES: <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures>, Ano: 2017, fev, Número: 9, pág. 71-84

LEI N° 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.645-2008?OpenDocument. Acesso em: 14 jan. 2016.

MIGNOLO, W. D. "Un paradigma otro": colonialidad global, pensamiento fronterizo Y cosmopolitanismo critico. **Dispositio**, p. 127-146, 2005.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O **sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. 2003.

QUIJANO, A. Raza, Etnia y Nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas. In: FORGUES, R. (Ed.). **José Carlos Mariátegui y Europa**. La otra cara del descubrimiento. Lima: Editorial Amauta, 1993.

_____. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2000.