

Relações étnico-raciais e formação de professores: articulação teórica a partir dos estudos decoloniais e do campo do currículo

Ethnic-racial relations and teacher education: theoretical articulation from decolonial studies and the curriculum field

Sára Regina Magalhães Melo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
sarammagalhaes@outlook.com

Cecília Santos de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
cecideoliveira@yahoo.com.br

Tatiana Galieta

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
tatiagalieta@gmail.com

Resumo

Neste ensaio teórico propomos uma articulação dos estudos decoloniais e do campo do currículo como referencial para posteriores análises empíricas de currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas no que diz respeito às relações étnico-raciais. Baseamo-nos em autores do Movimento Modernidade/Colonialidade e da vertente pós-crítica do currículo. O texto encontra-se organizado em duas seções: o racismo epistêmico nas universidades e Currículo como ferramenta regulatória e disciplinadora. Buscamos sinalizar como a formação de professores está circunscrita em processos de seleção, legitimação e racismo epistemológico que determinam aquilo que é considerado 'bom' para bem formar os professores.

Palavras-chave: formação inicial, ensino de Ciências e Biologia, educação antirracista.

Abstract

In this theoretical essay we propose an articulation of decolonial studies and the field of curriculum as a reference for further empirical analysis of curricula for degrees in Biological Sciences with regard to ethnic-racial relations. We are based on authors from the Modernity/Coloniality Movement and from the post-critical aspect of the curriculum. The text is organized into two sections: epistemic racism in universities and eurocentrism in undergraduate curricula. We seek to signal how teacher training is circumscribed in processes

of selection, legitimation and epistemological racism that determine what is considered 'good' to train teachers well.

Key words: inicial training, Science and Biology teaching, antiracist education.

Introdução

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Começamos esse texto citando Ramón Grosfoguel (2016) por entendermos que neste fragmento o autor caracteriza como os padrões de saber estão estruturados nas universidades do Sul global. Observamos, ainda no século XXI, a forte influência de autores europeus e estadunidenses nos contextos de produção do conhecimento acadêmico e de ensino nos cursos de licenciatura das ciências da natureza das nossas universidades brasileiras.

Entendemos que a presença de determinados conhecimentos e a ausência de tantos outros nos currículos universitários estão diretamente relacionadas ao racismo epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2008; GROSFOGUEL, 2016) e ao eurocentrismo (QUIJANO, 1992). Com isso, ao investigarmos como a formação inicial de professores, realizada em universidades fluminenses, tem contribuído para a discussão sobre as relações étnico-raciais, optamos por inicialmente delimitarmos um referencial teórico que considere as marcas de nosso passado colonial e seus efeitos da colonialidade do poder e do saber (QUIJANO, 1992; GROSFOGUEL, 2008).

Neste trabalho, de cunho teórico, buscamos articular os estudos decoloniais (de autores vinculados ao Movimento Modernidade/Colonialidade) e o campo do currículo (em sua vertente pós-crítica) para refletirmos sobre como as relações étnico-raciais têm sido (ou não) contempladas em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Para realizar tal articulação, organizamos o texto em dois pontos: i. a seleção de conhecimentos aceitos e ensinados nas universidades brasileiras; e ii. como os currículos de cursos de licenciaturas podem superar o eurocentrismo em termos de educação para as relações étnico-raciais.

O racismo epistêmico nas universidades

Iniciamos nossa reflexão considerando as bases históricas e epistêmicas sob as quais as universidades brasileiras foram fundadas. O professor José Jorge de Carvalho aponta que comparado aos países que foram colonizados pelos espanhóis que tiveram suas primeiras

universidades sendo consolidadas a partir do século XVI, o Brasil só teve a fundação de sua primeira universidade na segunda década do século XX. Essa estruturação acadêmica brasileira tardia, fez com que o país ficasse para trás em relação aos debates que estavam ocorrendo naquele período histórico e, para além disso, seguimos um padrão epistêmico europeu sem diálogo com a pluralidade de saberes contidos no território brasileiro (CARVALHO, 2020). Ele comenta:

A condição de criação mesma das nossas universidades foi colonizada. Nossa elite branca trouxe uma elite acadêmica europeia branca para fundar uma universidade estritamente nos moldes das universidades ocidentais modernas. [...] Esse mito racista e xenófobo, resultado do imperialismo, colonialismo e da escravidão atlântica dos séculos anteriores, foi transplantado para o Brasil na criação das nossas primeiras universidades, em especial na sua versão francófona, como foi o caso da UFRJ e da USP, fundadas por duas missões francesas, instalando assim a nossa elite branca acadêmica como uma continuação ou entreposto tropical da elite acadêmica europeia. Não sobra observar que nossa colonização mental foi ainda mais completa por que o espaço social no qual as universidades se instalaram era inteiramente branco, o que facilitou a identificação dos nossos acadêmicos com os seus pares (brancos) europeus (CARVALHO, 2020, p. 84-85).

O eurocentrismo fundante de nossas universidades faz-se presente até os dias de hoje. De acordo com Quijano (1992, p. 9), “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”. Notamos que os conhecimentos legitimados produzidos e ensinados atualmente em nossas universidades pautam-se em um modelo epistêmico eurocentrado, o qual está intimamente relacionado ao conhecimento ocidental produzido por homens brancos de cinco países: França, Alemanha, Itália, Inglaterra e Estados Unidos (GROSFOGUEL, 2016). Tais países têm direcionado e limitado os padrões de saberes e culturas que devem ser aceitos, silenciando assim, as produções dos povos que constituem o Sul global engendrando um racismo/sexismo epistêmico ao indicar o que superior e inferior (GROSFOGUEL, 2012).

De acordo com Maldonado-Torres (2008, p. 79):

Tal como acontece com todas as formas de racismo, o epistêmico está relacionado com a política e a socialidade. O racismo epistêmico descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.

Portanto, se estamos comprometidos com a inclusão de conhecimentos produzidos *por nós e para nós* do Sul global, conhecimentos estes que rompem com todas as formas de racismo e de opressão devemos ter uma atenção especial ao que ensinamos nas licenciaturas. Quijano (1992) e Mignolo (2008), por exemplo, falam sobre a necessidade de uma desobediência epistêmica como forma de combate ao racismo e o sexismo epistêmicos¹ A desobediência epistêmica é

¹ Segundo Grosfoguel (2011, p. 343), “O racismo epistêmico e o sexismo são os mais velados no sistema global que todos habitamos, o ‘sistema mundial capitalista/moderno patriarcal/colonial ocidentalizado/cristianizado’”. Ele continua: “Nesta tradição racista/patriarcal, “o Ocidente” é visto como a única tradição de pensamento legítimo capaz de produzir conhecimento e como o único com acesso à ‘universalidade’, ‘racionalidade’ e

fundamental para se “desprender das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade” do poder e do saber², da “instrumentalização da razão pelo poder colonial” que “produziu paradigmas distorcidos do conhecimento” (QUIJANO, 1992, p. 19). Sem isso, diz Mignolo (2008, p. 288), “permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados (...)”.

Acreditamos, portanto, que como professores e acadêmicos formados no interior das universidades brasileiras, precisamos pensar em como é possível romper com o eurocentrismo instaurado em cursos de licenciaturas, mesmo sendo esta uma tarefa árdua. O autor Santiago Castro-Gómez ajuda-nos a refletir sobre a legitimidade de conhecimentos na universidade, pois não se trata apenas de vontade de mudar já que estamos a abordar tradições curriculares bem sedimentadas:

Aproximar-se da *doxa* implica que todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporalidade, aos sentidos e à organicidade do mundo, enfim, aqueles que do ponto zero eram vistos como “pré-história da ciência”, comecem a ganhar legitimidade e possam ser tomados como pares iguais no diálogo de saberes. Contudo, na universidade a obtenção dessa legitimidade não é coisa fácil (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 89).

Na próxima seção focamos especificamente na questão curricular e nas possibilidades de desobediências epistemológicas aos educarmos para as relações étnico-raciais.

Currículo como ferramenta regulatória e disciplinadora

A partir do que foi exposto anteriormente, é importante pensarmos nos nossos currículos que, sendo eles acadêmicos e/ou escolares, acabam sofrendo com as ações de processos reguladores que inscrevem e inserem tradições, padrões e modelos que devemos seguir, orientam portanto, quais saberes são legitimados como importantes para as diferentes formações no ensino superior, inclusive para a Formação de Professores em Ciências Biológicas. Em um movimento de enquadrar nosso trabalho em uma teoria curricular, tomamos como referencial a vertente pós-crítica do currículo por entender que essas tensões que marcam a História do Currículo existem para que ocorra uma *regulação social* que estão intimamente ligadas as relações sociais e de poder (POPKEWITZ, 1997).

Tomamos como principal referencial teórico no campo do currículo o historiador e sociólogo Thomas Popkewitz que, ao entender a forma como o conhecimento escolar está organizado na estrutura curricular acaba estabelecendo modelos de regulação social que são inseridas a partir de um raciocínio que é historicamente privilegiado. Nesse mesmo sentido, o autor afirma que “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 2011, p.174). Ao investigar os impactos que o currículo causa, o autor irá fazê-lo através do que denomina por *epistemologia social da escolarização*.

‘verdade’. racismo/sexismo epistêmico vê o conhecimento “não-ocidental” como inferior ao conhecimento ‘ocidental’”(tradução nossa).

² “A expressão ‘colonialidade do poder’ designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais” (GROSFÓGUEL, 2008, p. 126).

Uso o conceito de *epistemologia* para me referir à forma como o conhecimento, no processo de escolarização, organiza as percepções, as formas de responder ao mundo e as concepções do eu. O “*social*” que qualifica a “epistemologia” enfatiza a implicação relacional e social do conhecimento, em contraste com as preocupações filosóficas americanas com epistemologia como busca de asserções de conhecimento universais sobre a natureza, as origens e os limites do conhecimento (POPKEWITZ, 2011, p.174).

Ao assumir que o currículo se constitui como uma ferramenta regulatória e disciplinadora, Popkewitz entende que essa posição acontece dentro da instituição escolar, destacando que tal ambiente “é uma invenção relativamente recente da sociedade ocidental” (POKEWITZ, 2011, p.185). Entendendo que o currículo acaba estabelecendo padrões para que os indivíduos sejam “aceitos” na sociedade e que a partir desse pensamento há a disciplinarização dos corpos, o autor afirma que

O currículo, pois, pode ser visto com uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. (...) O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através de força bruta, mas através de inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoas deve interpretar e organizar o mundo e nele agir (POKEWITZ, 2011, p.185-186).

Tais estudos nos ajudam a pensar como os cursos de formação de professores são delimitados, selecionando conhecimentos e produzindo alguns tipos de subjetividades. O que significa entender que a formação de professores está circunscrita em meio a discursos “produtivos na constituição de processos de regulação social que hegemonizam sentidos de escola, ensino, professor/a, aluno/a e conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 85). Na mesma direção, os estudos de Thomas Popkewitz (2001), também nos ajudam a pensar nos processos de *normalização* (no sentido do que está inserido e/ou produzido na *norma*) produzidos no interior das práticas curriculares. O autor em um estudo etnográfico sobre um programa norte-americano específico para melhorar o ensino em escolas de baixo rendimento no país, defende que os discursos que permeiam as práticas pedagógicas inserem, de maneira mais ou menos explícita, valores sociais no âmbito de toda a comunidade escolar. Isso ocorre, segundo o autor, por meio de separações e distinções que classificam o que é considerado *normal* e o que é *não normal* ao conceber o perfil de seus atores e as práticas pedagógicas as quais são inseridos. Trazemos tais conceitos aqui para problematizar os processos discursivos que classificam as temáticas da Educação Étnico Racial como *não normais* no âmbito da formação de professores.

Nessa direção, no diálogo com Thomas Popkewitz, percebemos, analisando cursos de formação de professores em Ciências Biológicas em universidades fluminenses, que a caracterização do da temática étnico-racial, bem como a presença da subjetividade negra entre alunos e professores é produzida em meio a elaboração de um *par binário* que forma “um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto *cria* o que é *bom* e *normal*” (POPKEWITZ, 2001, p. 48, *grifos originais*). Ainda para o autor, “os binários recompõem as normas sociais em um contínuo de valores de modo a classificar as ações do ensino”, de modo que “as diferenças são produzidas como normas universalizadas sobre o que deve ser o mesmo” para todos os estudantes, futuros professores (POPKEWITZ, 2001, p. 49). Em tal perspectiva evidenciamos a constituição de um *par binário* constituído pela formação considerada regular e a temática étnico-racial, ainda entendida com estranhamentos,



silenciamentos e desconfortos. Nessa medida, a temática vai sendo posicionada como algo a ser excluído do processo de formação, ainda que seja regulada por legislação e subjetividades negras estejam presentes. Tal posição é muito marcada pela forma de constituição dos cursos universitários no país, pelo racismo epistêmico e pelas dificuldades de implementação da legislação no contexto das práticas educativas.

De igual modo, trazendo um pouco desse olhar para o campo educacional brasileiro, consideramos que é importante pensar que há um movimento de contestação desses modelos tradicionais e que essas indagações estão se refletindo nas práticas pedagógicas, atingindo os currículos. Esses questionamentos se dão pelo fato da ampliação ao acesso as universidades brasileiras por pessoas que até então eram invisíveis nesses espaços. Com isso, esses novos atores que por vezes ocupam espaços de formação inicial docente “chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES, 2012, p. 99). A partir desse processo de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, é importante pensar que

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais (GOMES, 2012, p. 102).

Neste processo de legitimação, onde os diferentes saberes são selecionados e valorizados nas instituições de ensino superior no país, nos interessamos mais especificamente sobre as relações étnico-raciais na formação de professores de Ciências. Entendemos que a inserção da temática não ocorre de forma neutra, mas negocia com as políticas da formação de professores no país, com as tradições institucionais que elegem “o que é” considerado melhor para bem formar o professor e com a legislação específica da temática.

Com relação à legislação específica, existem duas leis que regulamentam a abordagem de outras culturas, saberes e produções no espaço escolar. A primeira é a lei 10.639/2003, indicando “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A segunda lei é a 11.645/2008, que modifica a lei citada anteriormente, apontando que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Mas para que tais leis sejam implementadas é necessária uma

mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamentos dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

No que se refere especificamente a formação de professores, autores como Paula e Guimarães (2014) nos ajudam a perceber que embora tais legislações ultrapassem 10 anos de sua promulgação, a inserção da temática nas pesquisas e na formação ainda ocorre de forma

incipiente. Ao levantarem a produção acadêmica no período de 10 anos, os autores evidenciam que:

As pesquisas apontam para uma invisibilidade do tema nos anos anteriores à década que começa no ano 2000. A investigação a respeito do estado da arte nas pesquisas sobre formação de professores, realizadas nos anos de 1980 e 1990, não evidencia essa temática. O tema não é visível até década de 1990 para as instituições de educação e pesquisa, em especial aquelas votadas para a formação dos professores para a educação básica e para o ensino superior; na década de 2000, torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção no campo da pesquisa, do ensino e da extensão. A formação dos professores ganhou destaque e relevância social no campo da pesquisa científica em educação e nas áreas afins, e a formação continuada dos professores é o subtema que mais aparece e é demandado (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445).

Com base nas reflexões estabelecidas anteriormente, compreendemos que a inserção de temáticas referentes às relações étnico-raciais ganha impulso a partir da promulgação das referidas leis. Entretanto, a morosidade que temos observado na implementação das leis em cursos de formação de professores estaria também relacionada às resistências a conhecimentos não considerados válidos e legítimos de serem produzidos e ensinados nas universidades. Com isso, evidencia-se a colonialidade do saber e o racismo epistêmico presentes nos cursos de licenciaturas ainda atualmente.

Considerações Finais

A proposição teórica aqui realizada se inscreve em um momento no qual consideramos importante debater sobre as temáticas da educação das relações étnico-raciais no interior dos cursos de formação de professores, questionando aquilo que é considerado normal e estável.

Nossa tentativa de entrelaçar estudos decoloniais com as teorias pós-críticas de currículos nos permitem evidenciar como a formação de professores está circunscrita em processos de seleção, legitimação e racismo epistemológico que determinam aquilo que é considerado *'bom'* para bem formar os professores. Evidenciar esses processos é também aqui compreendido como um movimento político, trazendo-os para o âmbito da discussão acadêmica e para a mobilização para que mudanças curriculares sejam possíveis em busca de uma educação antirracista.

Neste sentido, consideramos importante não só ampliar a investigação teórica e empírica, como também debater os diferentes vieses, abordagens e contribuições da temática nos cursos de formação de professores, especialmente a formação de professores em Ciências Biológicas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25/10/2022.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996,



que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 25/10/2022.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**, v. 2, p. 79-106, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 79-91, 2007.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013.

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

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

_____. Racismo epistêmico, islamofobia epistêmica y ciencias sociales coloniales. **Tabula Rasa**, n.14, p. 341-355, 2011.

_____. 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, 2008.

_____. GROSFOGUEL, Ramón. The dilemmas of ethnic studies in the United States: Between liberal multiculturalism, identity politics, disciplinary colonization, and decolonial epistemologies. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge**, v. 10, n. 1, p. 9, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

PAULA, Benjamin. Xavier; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**. v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). O sujeito da educação. 8ªed, p. 173-210, 2011.

_____. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



XIV
ENPEC

Caldas Novas - Goiás

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Ed.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: TAVARES, Manuel. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina p. 23 - 72, 2009.

