

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA AFRICANA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NO BRASIL

Michely Peres de Andrade¹

RESUMO: O trabalho apresentado propõe realizar breves reflexões sociológicas sobre a importância da literatura africana nas salas de aula brasileiras. Partindo dos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais, é discutida a imbricação entre linguagem, poder e performatividade nesse processo de adequação das ementas escolares, após a aprovação da Lei 10.639/2003. Defendemos a inserção dos textos literários africanos nos currículos, com vistas à renovação do repertório educacional e à valorização da negritude, esta compreendida e trabalhada junto aos alunos a partir da analítica da diferença e de uma perspectiva anti-essencialista.

Palavras-chave: Literatura africana; descolonização dos currículos escolares; Teoria Pós-colonial

ABSTRACT: The present work intends to advance some sociological reflections on the importance of African literature in Brazilian classrooms. Based on post-structuralist and post-colonial studies, it aims to discuss the overlap/interaction between language, power and performativity in the process of making adjustments to school syllabuses after the approval of Law 10.639/2003. We advocate the inclusion of African literary texts in the curriculum, with a view to renewing/reviewing the underlying educational principles and the idea of being black that they entail, a concept that must be approached in the classroom from the perspective of the articulation of difference and from an anti-essentialist frame of reference.

Keywords: African Literature; decolonization of school curriculum; Postcolonial Theory.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Email: michely.peres@gmail.com

CRÍTICA À EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA

Friedrich Hegel, em sua célebre *Filosofia da História* (2008), chegou a afirmar que a África não passava de um “rebento de selvageria, aquém da luz da história consciente”. A esse respeito, Achille Mbembe (2001) nos mostra alguns dos efeitos da epistemologia eurocêntrica sobre a produção do conhecimento na África e sobre a África, frequentemente apoiada num conjunto de significados canônicos atribuídos à escravidão, ao colonialismo e ao *apartheid*. Segundo Mbembe, predominou a ideia de que, através desses eventos, o eu africano tornara-se alienado de si mesmo. Nesse sentido, não apenas o eu (africano) não é mais reconhecido pelo Outro, como também não mais reconhece a si próprio.

Conforme Ali Mazrui e J. F. Ade Ajayi (2011), o colonialismo provocou, entre outros problemas já bastante conhecidos, a inibição do desenvolvimento de uma filosofia e de uma ciência autônomas em relação ao ocidente e à diáspora africana moderna. E dentre os fatores inibitórios dessa produção está o sistema de ensino adotado em África e nas ex-colônias. Esses autores afirmam que a educação formal no continente africano, por exemplo, esteve mais ligada à promoção da religião que ao ensino científico, uma vez que a maioria das escolas era na realidade mantida por missionários cristãos (MAZRUI ET AL., 2011, p. 769).

Em suplemento ao fator missionário, ao longo da primeira metade do século XX, adotou-se ainda uma diretriz de caráter literário nos programas das escolas coloniais francesas e britânicas. Toda uma geração de africanos foi formada com base no conhecimento ocidental-eurocêntrico, o que originou o maior dentre os fatores inibidores do desenvolvimento de um conhecimento africano autônomo nesse período: a amnésia.

Poucas crianças fora da Etiópia haviam ouvido falar das igrejas monólitas de Lalibela, verdadeiras proezas da engenharia. Poucas crianças além dos limites da África austral sabiam o que foram as ruínas do Grande Zimbábue (...). Os currículos escolares recusavam-se em considerar o Egito antigo como uma civilização africana e, a fortiori, negra. Os argelinos aprendiam que o seu país era um atrasado prolongamento da França. (...) No século XX, o progresso científico africano foi retardado, em parte, porque aos africanos, foi-lhes imposto esquecerem que, outrora, eles próprios haviam sido criadores científicos. Mesmo aos egípcios, inventores da civilização, foi-lhes ensinado esquecerem o seu papel. (MAZRUI ET AL., 2011, p. 770)

Essa “amnésia tecnológica” coletiva também teria contribuído para o desenvolvimento de um “complexo de inferioridade” da população negra, tão bem retratado por Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (2008). Esse sentimento de inferioridade foi constantemente mobilizado por aquilo que Mbembe denominou de “paradigma da vitimização”, isto é, a representação do africano como um sujeito *vitimizado e espoliado*. Neste paradigma, a história africana aparece “essencialmente governada por forças que estão acima do controle dos africanos”. A própria existência é expressa, quase sempre, como vacilante. Em última análise, considerava-se o africano como apenas “um sujeito castrado, o passivo instrumento de gozo do outro” (MBEMBE, 2001).

No Brasil, a situação é agravada pela lógica do mito da democracia racial, amplamente difundida e hegemônica durante o século XX, que teve na obra de Gilberto Freyre, *Casa grande e senzala*, lançada pela primeira vez em 1933, um dos seus maiores representantes. Com base na crença na democracia racial, a nossa estrutura curricular há décadas reproduz para a educação básica o cânone da mestiçagem, da harmonia racial e da modernidade apreendida pela ótica do europeu. Nas aulas de história, a África só aparece no contexto da escravidão e da expansão do capitalismo.

Os negros e indígenas brasileiros, por sua vez, ocupam o local do folclórico e do exótico, não sendo representados como sujeitos históricos participes. Poucos eram os docentes, até uma década atrás, que discutiam a produção intelectual negra ou incluíam, nas ementas escolares, acontecimentos históricos protagonizados por africanos escravizados no Brasil, a exemplo da Rebelião dos Malês².

As práticas pedagógicas adotadas no Brasil têm, portanto, sua origem na filosofia ocidental. Os filósofos e intelectuais africanos são completamente desconhecidos dos cursos universitários brasileiros, onde predomina a divisão da história eurocêntrica, partida nas quatro colossais cronologias: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Esta tradição curricular impede que o ensino de História da África se liberte das “armadilhas do quadripartismo histórico” (GOMES, 2012; MUNANGA, 2010).

² A rebelião dos Malês ocorreu na cidade de Salvador em 1835, organizada por escravos majoritariamente de origem mulçumana.

Apoiando nossas reflexões nos Estudos Pós-Coloniais de autores como Frantz Fanon, Homi Bhabha, entre outros, podemos afirmar que a cultura educacional brasileira reproduz, de formas renovadas, a lógica da relação colonial. Tanto as experiências de minorias sociais como os processos de transformação ocorridos nas sociedades ‘não ocidentais’ continuariam sendo tratados a partir de suas relações de funcionalidade, semelhança ou divergência com o que se denominou “centro” (COSTA, 2006, p. 117).

Inspirados na crítica foucaultiana direcionada à episteme das Ciências Humanas, os Estudos Pós-Coloniais corroboram a ideia de que a produção de conhecimento atende a um princípio circular e auto-referenciado. Desse modo, os conhecimentos construídos sobre uma base de representação determinada reafirmam, *ad infinitum*, as premissas inscritas nesse sistema de representações (*Idem*). Fazem parte das representações colonizadas epistemologicamente aquelas distinções binárias que predominam na ciência ocidental, tais como ocidente/oriente, centro/periferia, norte/sul, entre outras. Estas devem ser, portanto, revistas e des-essencializadas.

No Brasil, esse sistema de representações inscritas na ciência e na nossa cultura escolar começou a ser enfrentado com o fortalecimento do movimento negro e a criação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Como lembra a pesquisadora Nilma Gomes (2012), é sabido que a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. Por isso mesmo ela pode ser um importante espaço para a mobilização de novas subjetividades, onde a produção do conhecimento possa ser descolonizada e as representações negativas sobre a população negra, enfim, discutidas e superadas.

Isso só será possível a partir de práticas pedagógicas apoiadas numa política da diferença. É preciso reforçar a premissa de que na relação entre a cultura negra e as demais culturas existentes no país não há nenhuma pureza, pelo contrário. Existe, antes, um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, significação e recriação. Quando a escola desconsidera esses aspectos, ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, submetê-la a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2012).

Através do cumprimento da Lei 10.39/2003 é possível rompermos com a educação eurocêntrica. Quais são, porém, as estratégias em curso para que a descolonização do saber escolar venha se efetivar? Qual o papel dos educadores nessa escola que pretende democratizar o seu currículo? Como a literatura africana pode contribuir para a descolonização do saber escolar e para a construção positiva da negritude dos brasileiros?

BREVES REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO LITERÁRIA AFRICANA

Como foi afirmado anteriormente, sob a lente da sociologia e da história eurocêntrica, as especificidades das sociedades ‘não ocidentais’ figuram no nosso imaginário como ausência e incompletude, em face do padrão moderno (COSTA, 2006). Representadas como “periferias do sistema”, a história dessas sociedades foram inscritas a partir da polaridade *West/Rest*, característica do pensamento colonial do ocidente. Esta polaridade é inócua do ponto de vista cognitivo, uma vez que ofusca aquilo que supostamente busca elucidar, isto é, os antagonismos e as diferenças internas da multiplicidade de fenômenos sociais subsumidos nesse “outro genérico”, a exemplo do ser africano.

É preciso, portanto, um trabalho de desconstrução dessas antinomias. Para isso, não basta a tão falada “auto-representação”, mas um processo de descolonização da mente, bem como sugeriu Frantz Fanon em *Os condenados da terra* (2006). Sobre esse aspecto, acreditamos que a presença da literatura africana nas salas de aula brasileiras só vem a contribuir para o trabalho de descolonização da mente e da educação.

A literatura produzida no continente africano, assim como a sua história e demais manifestações culturais, é extremamente heterogênea. Para os fins deste trabalho, elenco dois momentos distintos dessa produção literária. O primeiro momento escolhido data de 1950 até meados da década de 1970, onde a literatura teve um papel de destaque para o movimento pan-africanista e para as lutas de independência dos países africanos.

Nesse período, a língua e a literatura serviram como instrumento de afirmação política e cultural no processo de emancipação e de construção dos estados-nações africanos. Escritores como Agostinho Neto, Noemia de Sousa, Chinua Achebe, Luandino Vieira, Ovídio Martins, Alda do Espírito Santo, Ana Paula

Tavares, Pepetela, entre tantos outros, incorporaram a tradição oral local para difundir os ideais anticoloniais e versar sobre conflitos existentes na relação entre passado e presente, tradição e modernidade, mundo autóctone e mundo estrangeiro. Esses autores percebiam nos métodos de instrução e de socialização formas variadas de dependência cultural, denunciando temas como o assimilacionismo, o racismo e outras formas de desigualdades sociais originadas pelo sistema colonial.

Já o segundo momento que destaco refere-se à produção literária que vai do período pós-independência até os dias atuais. Dentre os escritores que hoje possuem maior penetração no público brasileiro há de se citar o moçambicano Mia Couto e os angolanos Pepetela e Ondjaki.

Observa-se nas obras desses escritores a tematização dos conflitos internos e das guerras civis que marcaram os seus países após o processo de independência, legado deixado pelo sistema colonial no seu reforço dado às rivalidades étnicas já existentes. Mas os temas abordados não se restringem a essa realidade. Ondjaki, por exemplo, utiliza a tradição oral local e a vida nos musseques³ para dar destaque aos aspectos positivos do cotidiano de Luanda, com suas cores, vibrações e amores. Em obras como *A bicicleta que tinha bigodes* e *Avó Dezanove e o segredo do soviético*, por exemplo, o autor se utiliza de histórias populares de Angola e as transpõe para o universo infanto-juvenil.

Ao contrário da literatura produzida pelos colonizadores e missionários em solo africano, a literatura africana moderna toma para si o lugar da enunciação. Não estamos falando de um olhar distanciado. Trata-se de uma literatura que emerge da luta e do conflito, problematizadora dos mais diversos processos de identificação social, sem, com isso, perder a sua “singularidade”.

³A palavra musseque tem origem no kimbundo (mu seke) e significa areia vermelha. A um dado momento, musseque passou a designar os grupos de palhotas, que se adensam no alto das barrocas e que por semelhança à seke (vermelho ocre) toma o nome do material (areia) sobre o qual se implantam. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao da cidade propriamente dita. A partir de 1962, o impulso da construção civil e o lançamento da indústria fascinam cada vez mais as populações rurais de Angola, que abandonam os seus locais de origem e migram para Luanda. Instalam-se nos musseques e reagrupam-se segundo as suas origens. Os musseques, aos poucos, passam a designar o espaço social dos colonizados, assalariados, reduto da mão de obra barata e de reserva, os “colocados à margem do processo urbano”, surgindo como espaço dos marginalizados, e cuja fisionomia está em constante transformação. Fonte: Arkivão.

Se antes parecia predominar certa homogeneidade, sedimentada a partir de ideais comuns, tais como libertação, independência, afirmação da identidade nacional etc., a literatura africana hoje vem afirmar a sua pluralidade de realidades e estilos. Nesse processo de mudança, não é raro encontramos questões universais sendo problematizadas em substituição às temáticas locais.

Pensar o fluxo literário que ocorre hoje na relação Brasil-África é um elemento importante para compreendermos as mudanças históricas ocorridas nos dois lados do Atlântico. Sobre esse aspecto, as reflexões suscitadas por Eliane Veras Soares (2011) nos mostram como a literatura africana tem contribuído para que o Brasil venha abandonando o paradigma da democracia racial em prol de uma política da diferença, de valorização da negritude.

Devemos lembrar, porém, que durante os movimentos de independência, obras como as de Graciliano Ramos, Jorge Amado e Manuel Bandeira passaram a influenciar diversos escritores africanos. Nesse período, enquanto “a intelectualidade brasileira tendia a examinar a situação do negro com olhos de estranhamento, os intelectuais africanos de língua oficial portuguesa tomavam a literatura brasileira como um exemplo a ser seguido” (SOARES, 2011).

É muito comum encontramos entrevistas concedidas por Mia Couto, Ondjaki e Ana Paula Tavares, em que eles reafirmam a influência da literatura brasileira naquele momento. Não esqueçamos que a linguagem poética foi a grande protagonista do processo de construção da ideia de estado-nação no continente africano. As imagens da seca, impressas nas obras de Graciliano Ramos, ou da “morenidade”, presentes nos romances de Jorge Amado, permearam o imaginário literário que se formava em países como Cabo Verde, Angola e Moçambique.

Em contrapartida, hoje assistimos a um fluxo inverso, que demonstra a presença cada vez mais marcante da literatura africana no Brasil. Segundo Soares, a literatura africana tem contribuído para a emergência de uma estrutura de sentimento “africanizante” no Brasil, em contraposição à lógica da “mestiçagem harmoniosa”, hegemônica durante tanto tempo. A crença na mestiçagem harmoniosa significou a possibilidade de uma identidade nacional unificadora e silenciosa das diferenças. Em linhas gerais, ela contribuiu para a manutenção da desigualdade étnica-racial no Brasil, solapando a organização de um movimento negro forte no país.

Mas hoje a afirmação da negritude já é uma realidade amplamente difundida na sociedade brasileira. O crescente interesse pela literatura africana que verificamos nos últimos anos é reflexo disso e sugere um momento de mudanças culturais e políticas. Por outro lado, esse interesse não pode ficar restrito a pequenos setores da sociedade, como os insulares grupos de pesquisa de produtividade acadêmica, por exemplo. Defendemos, aqui, que a divulgação da literatura africana deve se estender ao ensino fundamental e básico, adentrando as nossas casas e o imaginário das crianças.

A LITERATURA AFRICANA NA SALA DE AULA: LINGUAGEM, PERFORMATIVIDADE E DESCOLONIZAÇÃO DA MENTE

Após a virada linguística no campo da filosofia, descobrimos que a linguagem não é uma mera representação da realidade. Ela é, sim, constitutiva do real. Apoiando nossas reflexões nas teorias pós-coloniais e pós-estruturalistas, é importante enfatizar a premissa de que não podemos pensar a linguagem fora do político, uma vez que toda enunciação possui um local da fala. (DERRIDA, 2002; BHABHA, 2005; FOUCAULT, 1996).

A relação entre linguagem e poder se transformou em importante alvo de questionamento para os teóricos pós-estruturalistas. As reflexões de Gayatri Spivak (1988) em torno do poder da auto-representação do subalterno, por exemplo, é bastante conhecida e muito criticada. As teses expostas em *Pode o subalterno falar?* partem, basicamente, de dois argumentos: em primeiro lugar, para se fazer ouvir, afirma a autora, é preciso ter poder. Além disso, em tempos de globalização, uma representação só pode se tornar legítima se estiver inscrita ou for produzida com base em um esquema de pensamento ocidental e hegemônico. Sob essa perspectiva, a “auto-representação” da história dos países africanos e da diversidade cultural das populações negras só encontraria eco se produzida nos moldes de um sistema de representação e de discursos ocidentalizados e institucionalizados, em suma, hegemonzados.

Segundo Spivak haveria uma heterogeneidade de subalternos, não possuidores de uma consciência autêntica pré- ou pós-colonial, capazes de promover uma descolonização da mente, como proposto inicialmente pelos Estudos pós-coloniais. Essa heterogeneidade comporta “subjetividades precárias”, construídas no marco da “violência epistêmica” colonial.

É inegável a sua contribuição para a constatação das dificuldades colocadas ao projeto de descolonização da mente pelo pensamento pós-colonial, mas muitas são as críticas direcionadas às reflexões de Spivak acerca das formas de auto-inscrição do ser subalternizado. Autores como Homi Bhabha, por exemplo, irão buscar alternativas para a desconstrução das antinomias engendradas pelo cânone ocidental.

Discutindo o processo pelo qual todas as formas de alteridade foram marginalizadas pela produção de conhecimento eurocêntrica, o trabalho de Homi Bhabha nos permite pensar os espaços que ele denomina de "enunciação" e que não se encontram definidos por polaridades como dentro/fora, centro/periferia, mas nas fronteiras dessas divisões.

A analítica da diferença cultural, defendida por Bhabha, intervém para transformar o cenário de articulação e não simplesmente para expor a lógica da discriminação política. A diferença, sob essa lógica, altera a posição de enunciação e as relações de interpelação em seu interior; não somente aquilo que é falado, mas de onde é falado; não simplesmente a lógica da articulação, mas o *topos* da enunciação. O objetivo da diferença cultural, desse modo, é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização. Isto é, "a repetição que não retornará com o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna" (BHABHA, 2005, p. 228).

Toda linguagem confere existência, subjetividades e identidades. Os processos políticos e identitários passam necessariamente pela linguagem e no caso da manifestação literária isso não é diferente. Há literaturas de servidão, de protesto ou multifacetadas. Desse modo, a literatura e a linguagem, assim como os próprios sujeitos, estão sempre a se constituir e a constituir o Outro.

As representações literárias africanas são pensadas aqui como corpos contraditórios e situados numa arena de lutas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2006, p. 239). Assim, a presença dessa literatura no trabalho de disputa da hegemonia educacional é um processo de iteração e diferenciação. Ele depende da produção de imagens e representações alternativas que são sempre produzidas lado a lado e em competição. É essa natureza paralela, essa "presença parcial, ou metonímia do

antagonismo, e suas significações efetivas que dão sentido a uma política da luta de identificações e à guerra de posições” (BHABHA, 2005, p. 56).

Ao contrário do sugerido por Spivak, defendemos juntamente com Bhabha e Hall as formas intersticiais e híbridas de representação e articulação discursiva. Isso porque quem insiste na auto-representação como única forma de representação aceitável da diferença cultural, esquece que desse modo acabará defendendo um tipo de pensamento reacionário, numa espécie de “orgulhosamente nós e sós”.

Levando em consideração essas orientações teóricas, creio que pensar a presença da literatura africana nas salas de aula é pensar a relação entre linguagem e identidade no contexto do debate sobre as ações afirmativas no Brasil. Porém, assim como sugere Bhabha na sua analítica da diferença, a negritude deve assumir sua dimensão anti-essencialista, onde as categorias “africano”, “negro” ou “afro-brasileiro” sejam constantemente recriadas, como atos de fala performativos, políticos.

Defendo, portanto, que descolonização do saber escolar também se realiza no contato dos alunos com as literaturas africanas, hoje, repletas de ambiguidades, de hibridismo e performatividade. Antigas representações negativas e essencializadas sobre as populações negras e o continente africano podem ser constantemente discutidas e desestabilizadas. Elas dão lugar a realidades diversas, onde a problemática da diferença frequentemente se faz presente.

A política da diferença é importante, ainda, para deslocar as categorias biologizantes e propor novas formas de identificação. De acordo com essa perspectiva, o sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção. Nesse sentido, as identidades são relacionais e guardam em si o não-eu, tal como afirmou, certa vez, Mia Couto. Afinal de contas, “para ser eu mesmo, eu preciso ser o outro”.

O contato dos leitores brasileiros com o vocabulário utilizado pelos escritores africanos é exemplar desse trabalho de deslocamento e projeção. Ao conhecer a língua dos musseques, (re)conhecemos muitas das palavras faladas pelos nossos antepassados. Através da obra de Luandino Vieira, por exemplo,

vamos à África e lá nos refazemos. Nesse horizonte linguístico e político, os escritores africanos frequentemente ocupam o lugar de tradutores culturais, atuando nos interstícios da enunciação.

Mas a representação da diferença na literatura africana contemporânea não deve ser interpretada apressadamente como um conjunto fornecido *a priori* de caracteres étnicos ou culturais no âmbito de um corpo fixo da tradição. Esse talvez seja o aspecto mais importante a ser trabalhado nas práticas pedagógicas junto aos alunos, a saber, a identificação dos hibridismos que aparecem nos momentos de transformação histórica das sociedades africanas.

Não sugiro, com isso, a celebração de um “sincretismo cultural africano”, ocasionado pelo contato entre sociedades autóctones e agentes colonizadores. Como bem nos alerta Inocência Mata (2000), cidades africanas pré-coloniais eram já complexas comunidades diaspóricas, sendo, portanto, já multiculturais.

As problemáticas lançadas à luz pelos escritores africanos vêm favorecer repertórios de criatividade, estratégias de subjetivação e “rasura” singular ou coletiva. Em suma, sugiro que a presença da literatura, do vocabulário e da história africana no currículo escolar brasileiro pode funcionar como a sociologia das ausências e das emergências proposta por Boaventura de Sousa Santos (2008), contribuindo para a expansão do presente, a partir de um questionamento do desperdício da experiência.

A dilatação do presente está na manifestação da diferença, a saber, daqueles fragmentos não socializados pela ordem da totalidade da razão metonímica, pelo cânone ocidental. A tradição oral africana, excluída até recentemente das fontes históricas legítimas, retorna nas últimas décadas com os trabalhos de Cheik Anta Diop, Ivan Sertina, Kabengele Munanga, entre outros, que se empenharam e ainda hoje se empenham no trabalho de desconstrução da história distorcida, eurocêntrica.

Esse exercício é imprescindível à emergência de práticas pedagógicas contestatórias e emancipadoras, capazes de fertilizar um conhecimento edificado sobre novas bases epistemológicas. As etnografias que encontramos nas obras de Mia Couto, Chinua Achebe, Luandino Vieira, Noemia Sousa, entre outros, vem contribuir para superar a colonização dos currículos escolares e o epistemicídio gerado pelo cânone moderno.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- COSTA, Sérgio. Pós-colonialismo e Différance. In: _____. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.
- _____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- MATA, Inocencia. A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência? Texto apresentado no X Congresso Internacional da ALADAA (Associação Latino-Americana de Estudos de Ásia e África) sobre Cultura, poder e tecnologia: África e Ásia face à Globalização – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro – 26 a 29 de outubro de 2000.
- MAZRUI, Ali et alii. Tendências da filosofia e da ciência na África. In: MAZRUI, Ali (Org.). **História Geral da África: África desde 1935**. São Paulo: Cortez / Unesco, 2011.
- MBEMBE, Aquille. As formas africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 23, n. 1, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos PENESB**, v. 10, p. 37-54, 2010.
- SANTOS, Boaventura. Uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: _____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOARES, Eliane Veras. Literatura e estrutura de sentimento: fluxos entre Brasil e África. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26 n. 2, 2011.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak?. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Org.). **Marxism and the interpretation of culture**. Londres: Macmillan, 1988.