


DECOLONIALIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS SABERES CULTURAIS NO CURRÍCULO EDUCACIONAL ANGOLANO**DECOLONIALITY: AN APPROACH TO THE IMPORTANCE OF CULTURAL KNOWLEDGE IN THE ANGOLAN EDUCATIONAL CURRICULUM** <https://doi.org/10.63330/armv2n3-011>

Submetido em: 31/03/2026 e Publicado em: 06/04/2026

Manuel Pedro Cumboto

Mestrando em Ciências de Educação

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

E-mail: manuelpedrocumboto@gmail.com

RESUMO

A colonialidade constitui uma realidade presente nas sociedades pós-coloniais, especialmente na sociedade angolana, onde se evidencia a permanência de diferentes formas de dominação baseadas em estruturas herdadas do período colonial. Assim, embora Angola tenha alcançado a independência, as formas de pensar, organizar o poder, o conhecimento e a cultura continuam sendo influenciadas pela lógica colonial. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma abordagem reflexiva sobre a presença do pensamento colonial no currículo educacional angolano, a partir da perspectiva decolonial, entendida como uma luta permanente contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Conforme aponta Calderón (2017 apud Mignolo, 2007, p. 30), o pensamento decolonial “tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder” e, para isso, torna-se imprescindível a descolonização epistemológica, a fim de promover um avanço em direção a uma nova comunicação intercultural, baseada no intercâmbio de experiências e significações, como fundamento de uma outra racionalidade que possa aspirar, com legitimidade, a alguma forma de universalidade.

Palavras-chave: Decolonialidade; Saberes culturais; Currículo educacional.**ABSTRACT**

Coloniality constitutes a reality present in post-colonial societies, especially in Angolan society, where the persistence of different forms of domination based on structures inherited from the colonial period is evident. Thus, although Angola has achieved independence, the ways of thinking, organizing power, knowledge, and culture continue to be influenced by colonial logic. In this context, this article proposes a reflective approach to the presence of colonial thought in the Angolan educational curriculum, from a decolonial perspective, understood as a continuous struggle against the logic of coloniality and its material,



epistemic, and symbolic effects. As Calderón (2017 apud Mignolo, 2007, p. 30) points out, decolonial thought “has as its *raison d'être* and objective the decoloniality of power” and, for this, epistemological decolonization becomes essential in order to promote progress toward a new intercultural communication, based on the exchange of experiences and meanings, as the foundation of another rationality that may legitimately aspire to a certain form of universality.

Keywords: Decoloniality; Cultural knowledge; Educational curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a decolonialidade, enfatizando a importância dos saberes culturais no currículo educacional angolano. Fundamenta-se na pesquisa de uma Dissertação de Mestrado que tem como objetivo geral compreender os saberes culturais no currículo como base da decolonização do sistema educacional angolano. Como objetivos específicos, busca: apresentar e descrever os saberes culturais no currículo como base para a descontinuação do pensamento ocidental no sistema educacional angolano; evidenciar a articulação entre o currículo estatal e os saberes ancestrais nesse sistema; e apontar as influências e interferências do impacto colonial e do Estado democrático angolano no sistema educacional.

Nesse sentido, por se tratar de um recorte de uma dissertação em andamento, e com a finalidade de aprofundar a compreensão da temática apresentada, o estudo dialoga com Miranda (2025), em sua obra *Decolonialidade Afro-Brasileira: educação para a diferença*; Chen (2025), com *Colonialidade: argumentos para a precisão de um conceito*; Candau (2012), em *Reinventar a escola*; e Bumba (2017), em *Políticas curriculares em Angola (2001–2015): o público e o privado*. Esses autores contribuem para a compreensão da permanência do pensamento colonial na sociedade angolana, permitindo identificar e valorizar os saberes culturais no currículo educacional como elementos preponderantes para a superação da colonialidade e de suas diversas influências nas estruturas administrativas, políticas, educacionais, econômicas e culturais.

Eduardo Miranda (2025) explica a permanência do pensamento colonial nas sociedades pós-coloniais a partir do conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, no qual se afirma que a colonialidade sobrevive e se perpetua para além do colonialismo, manifestando-se na tripla dimensão do poder: do ser (subjetividade), do sentir e do saber (epistemologias). Nesse sentido, o olhar construído socialmente pelo colonizado tende a vislumbrar e reproduzir o ideal de padronização do seu opressor/colonizador. Tal ideologia não se extinguiu com as independências das colônias; ao contrário, sua continuidade ocorreu de forma naturalizada, a ponto de promover o apagamento de diversos elementos étnicos dos povos.

Entretanto, na perspectiva da superação do pensamento colonial no currículo educacional angolano, o presente texto dialoga com Carreiro (2025, p. 584), que, em seu artigo *Pesquisa decolonial na educação*:



pressupostos, compromissos e possibilidades para uma metodologia descolonizada, afirma que “a decolonialidade refere-se à permanente luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Nesse mesmo sentido, Carreiro (2025), com base em Dulci e Malheiros (2021, apud (Mignolo 2007)), destacam que o giro decolonial constitui um movimento de abertura e libertação do pensamento e das “formas de vidas outras (economias outras, teorias políticas outras)”. Trata-se, portanto, do enfrentamento da colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero e do território, implicando uma renúncia consciente à retórica da modernidade e ao seu imaginário imperial, articulado no discurso da democracia.

Neste sentido, justifica – se a partir dos meus interesses enquanto estudante-pesquisador. Tenho me preocupado com a negação e o desinteresse pela identidade cultural do meu grupo étnico por parte de seus próprios membros. A rejeição da cultura pode levar ao desaparecimento de práticas e das memórias coletivas que caracterizam os indivíduos. Além disso, justifico na perspectiva de manter vivas as memórias ancestrais dentro do espaço escolar. Como afirma Lenga (2010), quando determinadas culturas não são reconhecidas no âmago da escola, ou sequer consideradas práticas morais válidas, contribui-se para a exclusão social. É fundamental compreender que cada cultura é única e distinta, e que, portanto, nenhuma cultura é superior ou inferior a outra, por outro lado, justifico pela necessidade de desmistificar os estereótipos e os saberes preconceituosos construídos historicamente sobre as culturas das etnias angolanas de forma geral, promovendo o reconhecimento dos saberes vinculados aos hábitos e costumes dos diversos grupos étnicos que compõem a República de Angola, especialmente dentro da comunidade acadêmica.

Metodologicamente a pesquisa é de natureza qualitativa e, com base na metodologia bibliográfica, a elaboração deste artigo fundamenta-se na proposta de investigação do Mestrado em Educação, que analisa os saberes culturais no currículo como base para a decolonização do sistema educativo angolano. Nesse sentido, com o objetivo de compreender o apagamento dos saberes culturais dos grupos étnicos angolanos no currículo, buscou-se, por meio deste artigo, realizar uma abordagem a partir da perspectiva decolonial, dialogando com autores como Chen (2025), Miranda (2025), Santos (1994), Pereira e Cocal (2024), Candau (2012) e Pinto (2011). Esses, entre outros não mencionados aqui, discutem a decolonialidade como uma estratégia que implica a superação das estruturas de colonização.

2 DECOLONIALIZANDO O CURRÍCULO

A decolonialidade constitui, atualmente, uma das perspectivas teóricas mais relevantes para repensar os sistemas educativos em contextos marcados pela herança do colonialismo, como é o caso de Angola. Nesse sentido, diversos autores têm se debruçado sobre o colonialismo, entendido como um sistema político, econômico e administrativo de dominação direta, no qual um país controla outro território. Ou seja, trata-se de um processo de colonização que estabelece a relação metrópole–colônia. Conforme afirma



Miranda Eduardo (2025, p. 82), em sua obra *Decolonialidade Afro-Brasileira: a educação para a diferença*, “o colonialismo, teoricamente, deixa de existir; contudo, sua articulação para a produção das existências e das intersubjetividades dessas pessoas ainda persiste com muita força até os dias atuais”.

Diferentemente da descolonização — entendida como o processo histórico de independência política —, a decolonialidade propõe uma transformação mais profunda, incidindo sobre as estruturas de poder, saber e ser que continuam a reproduzir lógicas coloniais mesmo após a independência. Nesse sentido, Pereira, Cocal e Atikum (2024, apud Walsh, 2009) descrevem a decolonialidade como uma estratégia que implica deixar de ser colonizado, apontando novos caminhos a partir de um posicionamento de exterioridade, resultante das violências raciais, sociais, epistêmicas e existenciais vivenciadas. Trata-se, portanto, de um “projeto não de incorporação, inclusão ou superação — tampouco simplesmente de resistência —, mas sim de reconstrução ou refundação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e poder, capazes de contribuir para a edificação de sociedades distintas”.

Nessa perspectiva, pensar o currículo angolano a partir da decolonialidade implica reconhecer a centralidade dos saberes culturais locais e sua importância na construção de uma educação mais contextualizada, inclusiva e emancipadora. Isso porque, conforme apontam pesquisadores das políticas públicas educacionais, há uma predominância do conhecimento ocidental e um consequente apagamento dos saberes culturais no currículo. Tal realidade pode ser observada na análise de Bumba (2017), que destaca que os pressupostos teóricos, políticos, ideológicos e educacionais que orientam a política curricular estão subordinados à lógica econômica, tendo como um de seus principais objetivos apoiar o desenvolvimento de programas de ajuste estrutural — isto é, políticas macroeconômicas exigidas e impostas supra nacionalmente por organismos multilaterais.

Esses pressupostos, ao determinarem o fluxo de decisões e práticas curriculares, incidem diretamente sobre o currículo escolar, limitando outros aspectos fundamentais, como a convivência democrática entre as línguas nacionais, a língua oficial e as línguas estrangeiras. Nesse sentido, Michel Cahen (2025), em sua obra *Colonialidade: argumentos para a precisão de um conceito*, destaca a contribuição de Aníbal Quijano, que evidencia a persistência da colonialidade do poder por meio da hierarquização dos conhecimentos, na qual os saberes europeus são historicamente valorizados em detrimento dos saberes africanos.

Corroborando essa perspectiva, Akrong (2016), em seu artigo *Religião tradicional africana e o cristianismo: continuidades e descontinuidades — o resgate das Ciências Humanas e das Humanidades através de perspectivas africanas*, explica que o imperialismo cultural foi um efeito agregado da ideologia do Destino Manifesto e da filosofia do progresso do Iluminismo. Tal processo produziu, na Europa, uma suposição de superioridade cultural que influenciou profundamente as relações entre africanos e europeus. Essa foi, inclusive, uma das principais razões pelas quais muitos missionários acomodaram o colonialismo



e seus processos negativos de exploração e aculturação, compreendidos como parte da chamada missão civilizadora do Ocidente.

Essa lógica repercute diretamente nos currículos escolares, que, muitas vezes, privilegiam conteúdos eurocêntricos, negligenciando os conhecimentos tradicionais, as línguas nacionais, as práticas culturais e as formas próprias de organização social das comunidades angolanas. Assim, o currículo torna-se um espaço de reprodução de desigualdades epistemológicas.

Na mesma obra, Cahen (2025) também apresenta a perspectiva de Walter Mignolo, que enfatiza a necessidade de uma “desobediência epistêmica”, isto é, a valorização de outras formas de produção de conhecimento que não se enquadram nos padrões ocidentais. Aplicado ao contexto educacional angolano, isso significa reconhecer que os saberes culturais — como as tradições orais, os sistemas de parentesco, os rituais, as cosmologias e as línguas locais — constituem formas legítimas de conhecimento e, portanto, devem ser integrados ao currículo escolar.

Sob a perspectiva decolonial, observa-se, a partir da obra *Reinventar a escola*, de Vera Maria Candau, que a reflexão contemporânea sobre a relação entre escola e cultura pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que devem ser estabelecidas entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social cada vez mais globalizado. Nesse sentido, não basta apenas lutar contra as desigualdades sociais; é igualmente necessário desenvolver estratégias que permitam a coexistência democrática das diferenças culturais (Candau, 2012).

Entretanto, diante do apagamento dos saberes culturais no currículo angolano, é possível afirmar que a integração desses saberes constitui um elemento fundamental para a descolonização do ensino. Tal integração promove a valorização da identidade nacional, das línguas locais e da história, especialmente no contexto pós-reforma educativa de 2002. Dessa forma, essa abordagem contribui para a superação de currículos de caráter neocolonial, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, inclusivo e conectado à realidade das comunidades.

Por fim, entende-se que uma das formas mais eficazes de combater — ou mesmo superar — a colonialidade e suas múltiplas manifestações nas sociedades pós-coloniais reside no investimento e na reforma dos currículos, bem como do sistema educacional como um todo. Nessa direção, Cahen (2025), ao retomar o conceito de colonialidade desenvolvido por Aníbal Quijano, destaca a permanência de diferentes formas de dominação baseadas em estruturas criadas durante o período colonial. Em outras palavras, embora os países tenham alcançado a independência política, as formas de pensar, organizar o poder, o conhecimento e a cultura continuam sendo profundamente influenciadas pela lógica colonial.



2.1 A PERMANÊNCIA DO PENSAMENTO COLONIAL NAS SOCIEDADES PÓS-COLONIAIS

No que se refere à colonialidade — conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, conforme abordado no parágrafo anterior —, pode-se afirmar, a partir de uma perspectiva histórica, que a permanência do pensamento colonial em Angola, no período pós-1975, manifesta-se na estrutura social, na burocracia estatal e nas disparidades entre Luanda e o interior, herdadas do sistema de “assimilação” português. Além disso, a memória colonial fragmentada e as narrativas oficiais influenciam a construção da identidade nacional, uma vez que estruturas de poder e desigualdades persistem, perpetuando lógicas coloniais mesmo após a independência.

Nesse sentido, de acordo com Bumba (2017), em sua dissertação de mestrado Políticas curriculares em Angola (2001–2015): o público e o privado, observa-se a manutenção do pensamento colonial na sociedade angolana pós-independência, especialmente por meio da atuação da elite ligada ao partido MPLA, que buscou preservá-lo a partir da educação. O autor destaca que a política curricular estabelecia que os mínimos curriculares fossem definidos exclusivamente pelo partido no poder e pelas estruturas da administração central. Às administrações locais (provinciais, municipais e comunais), em articulação com os agentes diretos da prática pedagógica — professores e gestores —, cabia apenas a tarefa de implementar as diretrizes e decisões determinadas pela instância político-administrativa central.

Desse modo, restringiam-se os espaços de participação das instâncias locais na concepção e definição das políticas educacionais, transformando-as em meras executoras das orientações superiores. Corroborando essa análise, Pinto (2011, p. 13), ao caracterizar Angola no período pós-colonial, afirma que “o MPLA passou a desenvolver uma modernidade de tipo socialista, centralizadora, que negava todo tipo de diversidade: religiosa, étnica, racial, política, linguística e social, entre outras”. Nessa perspectiva, a partir do conceito de colonialidade, percebe-se que a herança colonial sustenta a estrutura de poder da elite angolana, baseada, em grande medida, na distinção criada pelo colonizador entre “assimilados” — aqueles que seguiam padrões europeus — e “indígenas”. Essa diferenciação deixou marcas profundas na estrutura social do país, com reflexos duradouros na estratificação social. Tais marcas podem ser observadas, por exemplo, nos campos da educação e da cultura, nos quais o sistema educacional e a produção intelectual ainda refletem, em muitos aspectos, influências e referenciais coloniais europeus na formação dos angolanos.

Na obra *Decolonialidade Afro-Brasileira: educação para a diferença*, Eduardo Miranda (2025) explica a permanência do pensamento colonial nas sociedades pós-coloniais a partir do conceito de colonialidade, desenvolvido por Aníbal Quijano. Segundo o autor, a colonialidade sobrevive ao colonialismo por meio de uma tripla dimensão do poder: o ser (subjetividade), o sentir e o saber (epistemologias). Nesse contexto, o olhar que o sujeito colonizado constrói e reproduz socialmente passa a refletir o ideal de padronização imposto pelo colonizador. Tal lógica não se encerrou com as independências



das colônias; pelo contrário, sua continuidade ocorreu de forma naturalizada, chegando, inclusive, a contribuir para o apagamento de diversos elementos étnicos e culturais dos povos.

Por outro lado, a partir da abordagem de Agostinho (2018), considera-se que, em Angola, o currículo, por se apresentar como fechado, não abre espaço para os saberes locais, os hábitos, os costumes e as manifestações culturais, desconsiderando a diversidade cultural que caracteriza o povo angolano. Nesse contexto, entende-se que a ausência — ou a fragilidade — de diálogo entre o currículo e as diferentes culturas dificulta o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e subsistemas de ensino. Ademais, tudo indica que o currículo das Escolas de Formação de Professores não habilita adequadamente o docente a estabelecer esse diálogo, nem o capacita para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. No mesmo sentido, Agostinho (2018) argumenta que o currículo prescrito tende a inculcar saberes previamente definidos pelas instâncias superiores, servindo, sobretudo, aos interesses do Estado e do Governo. Desse modo, pode-se afirmar que a formação do cidadão nem sempre contempla os interesses e as especificidades da cultura local. Além disso, o poder local e as autoridades tradicionais raramente são convidados a participar do processo de concepção curricular, o que limita a possibilidade de inserção de elementos culturais, saberes e necessidades das comunidades.

Atualmente, o debate sobre o currículo angolano evidencia a presença de um “racismo epistêmico” e de um processo de apagamento cultural, no qual os saberes tradicionais e as línguas nacionais são marginalizados em favor de uma educação de matriz eurocêntrica. Diante disso, diversos críticos defendem a necessidade de uma decolonização curricular, com a inclusão efetiva da diversidade cultural e da história local, de modo a garantir maior identidade e relevância ao processo educativo. A importância dos saberes culturais no currículo angolano também pode ser compreendida a partir das contribuições de Boaventura de Sousa Santos (1994), em seu artigo *Modernidade, identidade e a cultura de fronteira*, no qual propõe as “epistemologias do Sul” como forma de valorização dos conhecimentos produzidos por povos historicamente marginalizados. Para o autor, a justiça social global está intrinsecamente ligada à justiça cognitiva, isto é, ao reconhecimento da pluralidade de saberes. Assim, a inserção dos saberes culturais no currículo não se configura apenas como uma questão pedagógica, mas também como um imperativo político e ético.

No contexto específico de Angola, a valorização desses saberes no currículo apresenta múltiplas implicações. Em primeiro lugar, contribui para o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes, permitindo que se reconheçam nos conteúdos ensinados. Em segundo lugar, promove uma educação mais significativa, por estar ancorada na realidade sociocultural dos alunos. Em terceiro lugar, favorece a preservação e a transmissão do patrimônio cultural, especialmente em um cenário de globalização que tende à homogeneização das culturas. Entretanto, a integração dos saberes culturais no currículo enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a formação de professores ainda centrada em paradigmas



eurocêntricos, a escassez de materiais didáticos contextualizados e a existência de políticas educacionais que nem sempre priorizam a diversidade cultural. Soma-se a isso o risco de uma inclusão superficial ou folclorizada desses saberes, sem uma efetiva valorização epistemológica.

Diante desse cenário, a decolonialidade propõe uma reconfiguração do currículo angolano, transformando-o em um espaço de diálogo intercultural. Isso implica não apenas a inclusão de conteúdos culturais locais, mas também a revisão das metodologias de ensino, das formas de avaliação e das relações pedagógicas. Trata-se, portanto, de construir um currículo que reconheça a pluralidade de saberes e contribua para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e capazes de intervir na realidade. Nessa direção, Eduardo Miranda (2025) destaca que a perspectiva decolonial busca tencionar as intencionalidades desumanizadoras do neoliberalismo, propondo a ruptura com a anestesia social que afeta os grupos historicamente oprimidos.

Nesse sentido, Carreiro (2025, p. 584), em seu artigo Pesquisa decolonial na educação: pressupostos, compromissos e possibilidades para uma metodologia descolonizada, afirma que “a decolonialidade refere-se à permanente luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”. Ademais, com base em Dulci e Malheiros (2021, apud (Mignolo 2007), os autores destacam que o giro decolonial representa um movimento de abertura e libertação do pensamento, bem como das “formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras)”, constituindo-se como um enfrentamento às múltiplas dimensões da colonialidade — do poder, do ser, do saber, do gênero e do território — e como uma renúncia consciente à retórica da modernidade e ao seu imaginário imperial.

Por fim, na perspectiva de superação da colonialidade, Dulci e Malheiros (2021, apud Segato, 2015) apontam que, cada vez mais, pesquisadores (as) têm recorrido à teoria decolonial como base teórica, propondo a produção de conhecimento em ruptura com a “colonialidade do saber” e seus métodos tradicionais. Esses métodos, segundo os autores, caracterizam-se pela separação entre sujeito e objeto de pesquisa, pela definição rígida de objetivos científicos, pela busca de justificativas centradas na relevância para a ciência, pela pretensão de neutralidade — que desconsidera as influências políticas, culturais e pessoais do pesquisador — e, por fim, pela formulação de respostas com pretensão universal. Em contrapartida, a abordagem decolonial propõe novas formas de produzir conhecimento, mais situadas, plurais e comprometidas com as realidades sociais.

3 CONCLUSÃO

Finalmente, chegamos à nossa conclusão, na qual destacamos a abordagem de Agostinho (2018). Segundo o autor, em Angola, o currículo, por ser considerado fechado, não abre espaço para os saberes locais, nem para os hábitos, costumes e manifestações culturais, apesar da diversidade cultural que caracteriza o povo angolano. Nesse sentido, em síntese, diante da permanência do pensamento colonial no



currículo angolano, a abordagem decolonial evidencia que a valorização dos saberes culturais é fundamental para a superação das heranças do colonialismo e para a promoção de uma educação mais justa e contextualizada. Ao reconhecer a legitimidade dos conhecimentos locais, o sistema educativo angolano pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa, plural e culturalmente enraizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Piedade Silissóle. Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano. Piedade Silissóle. PS Agostinho83 - Ano IX, Número 29, Março-2018, 2018 up.ac.mz

AKRONG, Abraham. Religião tradicional africana e o cristianismo: Continuidades e discontinuidades. O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades através de Perspectivas Africanas. Volume I, capítulo 18. Fundação Alexandre de Gusmão, Brasília: 2016.

BUMBA, António Maria. Políticas curriculares em Angola (2001 – 2015): o público e o privado – São Paulo, 2017

CHEN, Michel. Colonialidade: argumentos para a precisão de um conceito – 1ª ed. – São Paulo – 2025

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola – 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012

CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. Pesquisa decolonial na educação: pressupostos, compromissos e possibilidades para uma metodologia descolonizada. ISSN 2525-8222 DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.36.855>.

CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do sul - XX semeadseminários em Administração novembro de 2017 ISSN 2177-3866

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. Espirales, Edição Especial. Janeiro 2021

LENGA, Ceres António. Currículo, género e sexualidade: reflexões indispensáveis à educação angolana. Coleção didática e prática de ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo Ensino de Educação Física Ensino de Geografia Ensino de História Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIRANDA, Eduardo O. Decolonialidade Afro – Brasileira Educação para a diferença – Salvador, edufra, 2025.

PEREIRA, Marcos José de Aquino; COCAL, Ana Paula Alves da Silva Wassu; ATIKUM, Vanessa Josineide Jacilda da Silva. Decolonialidade e pesquisa: considerações sobre vivências decoloniais e decolonizantes de estudantes indígenas na universidade. Revista Interdisciplinar Sulear, - agosto/2024

PINTO, Tatiana Pereira Leite. Modernidade x Tradição: homem novo e o “problema” racial e étnico em Angola. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011



SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira - 1994