

CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: RESISTÊNCIA E LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Érica Fernanda Justino¹
UFMG

ericafernanda28@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo apresentado tem como finalidade compreender a concepção ideológica da Educação do Campo a partir do movimento de resistência preconizado no campo de disputa ideológica, que deve balizar a implementação de Políticas Públicas como ação afirmativa de reconhecimento da Educação como direito. Nesse processo a luta contra-hegemônica é o desafio posto. O Estado Neoliberal não cede espaço para a erradicação ou sequer a amenização das desigualdades sociais nas quais os sujeitos do campo foram submetidos. Essa análise será fundamentada nas reflexões de colonialidade global, para permitir a compreensão da colonialidade interna e estabelecer de forma pragmática o que defendem o Estado neoliberal e o Movimento da Educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Estado, Capitalismo, Educação, Ideologia, Campo.

Colonialidade global e local no contexto Histórico

Começo esse artigo citando a frase de Mariátequi (2005, p.54) “combato, logo existo”. Partindo do pressuposto que vivemos todos em um campo de disputa, regido pelo capital, que explicitamente dita regras de conduta organizacionais dos sujeitos por intermédio da organização política, é preciso tomar parte. Não é lícito manter-se alheio às condutas históricas que tendem a criar fissuras sociais/econômicas quase intransponíveis entre os sujeitos.

Nesse sentido, os processos de colonização e povoamento são instrumentos importantes para ressaltar o poder dominador que a história da humanidade nos mostra. O poder de uns sobre os outros. Para compreender os processos de desigualdades em um determinado país é necessário de antemão compreender a história desses no contexto geral.

¹ Mestre em Educação em Linha de Pesquisa: Educação do Campo;
Coordenadora Estadual de Educação do Campo no estado de Minas Gerais

Nesse artigo vamos nos ater às desigualdades educacionais rurais no Brasil, país pertencente à América Latina que teve sua história marcada pela exploração colonial que deixou como erva daninha, sementes resistentes que proliferaram e contribuíram para que o país internalizasse os processos de exclusão como processos naturalizados o que desencadeou internamente um elevado índice de desigualdades fortalecidas pela estrutura política do capital interno e externo que vigora globalmente.

Portanto, pertencer ao grupo que integra a América Latina é carregar as marcas de país subdesenvolvido, pobre e folclórico, que ainda precisa se industrializar para ser “autossuficiente” e ocupar espaço ao lado dos desenvolvidos, grandes e importantes, ou seja, aqueles que detêm o capital. Nesse processo a construção é histórica e foi pré-estabelecida por um grupo que se considera superior.

Aprendemos que somos um país subdesenvolvido, ou seja, que possuímos um baixo índice de desenvolvimento humano, ou que dependemos economicamente dos países desenvolvidos que mantêm o poderio industrial e de comércio, assim, damos continuidade ao processo de colonialismo moderno.

Vale nos perguntar quem nos serviu de padrão para a inferiorização? “Os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos nos permitem compreender o processo de construção das duas primeiras identidades históricas continentais da Modernidade: América e Europa” (QUIJANO, 2005). E acrescenta “a construção destas identidades se deu sob a lógica do Colonialismo, fundamentado por dois pilares interdependentes: a Racialização e a Racionalização” (QUIJANO, 2005). A questão racial é apresentada como instrumento para melhor compreender o processo de subalternização dos países latino americanos, uma vez que é uma categoria criada para justificar a colonização, apresentando-se como uma categoria de poder

A raça tem, antes de tudo, esta importância na questão do imperialismo. Porém tem também outro papel, que impede de assimilar o problema da luta pela independência nacional nos países da América com forte porcentagem de população indígena, o mesmo problema da Ásia e da África. Os elementos feudais ou burgueses, em nossos países, sentem pelos índios como pelos negros e mulatos, o mesmo desprezo que os imperialistas brancos. O sentimento racial atua nesta classe dominante em um sentido absolutamente favorável a penetração imperialista. Entre o senhor ou o burguês crioulo e seus peões de cor, não há nada em comum. A solidariedade de classe, se soma a solidariedade de raça ou de preconceito, para fazer das burguesias nacionais instrumentos dóceis do imperialismo yanqui ou britânico. (Mariátegui, 1994: 170; trad. livre).

Utilizando essa linha de raciocínio analisaremos o recorte interno no país (Brasil), de desigualdades, marcadas pela hierarquia de classe e reforçadas pela hierarquia racial presente nas áreas rurais. Além da colonialidade global, vivemos os processos de colonialidade interna, ou seja, processos internos nos países que em detrimento dos critérios estabelecidos de quem detém o poder e quem manda, submeteu as populações pobres à invisibilidade, e ao esquecimento os negros e índios, vistos não só sob a ótica da exclusão, mas da incapacidade, e que são engolidos sem piedade para que a hegemonia seja mantida, especialmente no que diz respeito à posse pela terra

o Estado beneficente, fundado no conceito moralizante de pobreza, tende a bifurcar-se num Estado Social que provê garantias mínimas de segurança para as classes médias e num Estado cada vez mais repressivo, que contrata os efeitos violentos da condição cada vez mais precária da grande massa da população(2001:84).

O Brasil possui uma histórica valorização das classes que detém o capital, e para não perder o poder utilizam diversos recursos, dentre eles as políticas de segurança, de educação, de saúde, submetendo à invisibilidade aqueles mais pobres, sobre ações coercitivas veladas e em outras situações explícitas, “o poder é um fenômeno universal, mas assume formas distintas de acordo com as condições históricas de cada sociedade”. (CARVALHO, 1999, p.336).

Definiremos os povos do campo como sujeitos que integram esse cenário, ou seja, como os sujeitos pobres, explorados, oprimidos que serviriam exclusivamente como mão de obra em trabalhos inicialmente agrícolas, para os quais não se necessitava nenhuma intervenção de política pública, afinal, não se tinha nenhuma intenção de melhorar a situação de vida desses sujeitos.

Os Estudos Pós-coloniais emergem da necessidade de políticas, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela Modernidade/Colonialidade, dentre eles os povos camponeses, “nosso sistema de educação carrega as marcas da velha e persistente segregação social e racial”. (ARROYO, p27).A história da Educação no Brasil é permeada pela luta pela terra, etnia e raça,

Projeto de Sociedade da Educação do Campo

Vivenciamos nas duas últimas décadas um intenso movimento de disputa paradigmática, na área da Educação marcada pela territorialidade e concepção ideológica, cuja referência ainda em voga é a matriz colonial de poder. Esse processo se

fortalece quando os sujeitos se compreendem como grupos coletivos e que de posse dessa força podem reivindicar seus direitos, exatamente no campo do direito e não mais do assistencialismo ou por medidas compensativas.

Os povos do campo foram submetidos ao processo de higienização (ARROYO, 2010), recebendo uma educação assistencialista, que era oferecida como remédiopor aqueles considerados urbanos e limpos para ajudar os “jecas tatus”, “rudes”, “grossos” e “sujos” que surgiam das “brenhas urbanas”. Estas formas de conceber a educação nos territórios rurais comunga com a perspectiva tecnicista (CALDART, MOLINA, ARROYO, 2004) reforçada pelo modelo colonial de poder/escola em curso.

A maior divisão entre o trabalho material e o intelectual é a separação da cidade e do campo. A oposição entre a cidade e o campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do sistema tribal ao Estado, do provincialismo à nação e estende-se através de toda a história da civilização até os nossos dias. (Engel, Marx, p. 71)

Para Caldart (2002, p.28):

Toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

A resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pelo direito a terra constitui a gênese do movimento pela Educação que reconheça as especificidades e promova o protagonismo desses sujeitos e ascende à luta ao Estado neoliberal. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 18), Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo. Para tanto, os Movimentos Sociais Campesinos articulados às universidades, adotam a prerrogativa de que a educação ofertada aos sujeitos campesinos deve ser Do e No campo. Caldart (2004, p. 149) explica que: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do campo, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesse sentido, o paradigma da Educação do Campo apresenta como dimensão estratégica os princípios de um território de produção de vida em seus vários aspectos, sociais, culturais, epistêmicos, econômicos onde os sujeitos deixam de ser servos e se assumem como sujeitos de direitos.

O direito a educação não deve ser compreendido de forma redundante ao acesso e talvez a permanência, mas o de acesso ao conhecimento historicamente produzido, mesmo que este seja o conhecimento validado pelo colonizador de matriz europeia, porque no processo de legitimação dos diferentes saberes a luta ainda se dá no campo epistemológico e para lutar é preciso conhecer o adversário, essa é uma estratégia de guerra.

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” (QUIJANO, 2005b, p. 246).

5

O desafio apresentado por Quijano é o de descolonizar os sujeitos especialmente pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido e ou pelo acesso a outra ideologia que não o da naturalização da condição de inferior. O conhecimento historicamente construído e validado como legítimo não é o conhecimento que a classe de trabalhadores do campo tem acesso adentrá-lo, não é só uma questão de ter garantido o acesso à escola, existe uma complexa teia de envolvimento cultural conforme ressalta Bourdieu (1999, p. 71) diz “entenda-se como Capital Cultural os benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar relacionada às experiências oriundas de sua classe social”. E acrescenta:

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.). (1999, p.77)

Bourdieu parece um tanto pessimista, do ponto de vista da mobilidade social por intermédio da escola, vale considerar que podemos sim adentrar o espaço do conhecimento/poder, mas que o acúmulo de experiências coloca em situação de desigualdade aquele que não pôde comprar o acesso à cultura legitimada. Oliveira (2005, p.757) acrescenta

A mobilidade social, até então garantida por meio da escolaridade, como condição para o emprego formal e regulamentado, tem sua eficácia comprometida na medida em que a confiança no futuro é estremecida. Ao mesmo tempo observa-se uma adequação dos discursos educativos a esse novo contexto, apresentando a importância da educação na busca por soluções alternativas à sobrevivência nesta sociedade em que já não há empregos para a maioria. Os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito. Tais mudanças repercutem também sobre a regulação das políticas educativas.

Nesse contexto emerge nesse bojo a Educação do Campo, declarando-se como movimento que disputa um projeto de campo e de sociedade articulado à Reforma Agrária, à soberania alimentar tendo como fundamento à Educação emancipatória. Existiam tentativas de descolonização dos territórios rurais na luta contra hegemônica e segregação educacional, denunciavam os limites impostos nas relações de exploração entre campo e cidade, onde a cidade ocupa o papel simbólico dos dominadores. A batalha muitas vezes desleal coloca em campo de luta grupos que dispõem de armas potencialmente diferentes, é como se de um lado tivéssemos um armamento rudimentar e do outro armamento bélico de alto potencial.

A concepção defendida pela Educação do Campo é que precisamos estabelecer mesmo num cenário de tensões um mundo mais igual, onde as condições de oportunidades estejam ao alcance de todos, onde o capital circule de maneira equitativa entre as populações, e onde possamos conviver de forma sustentável com a natureza, porque tem consciência de que “a existência marginal de um determinado elemento ou conjunto de elementos pode ser o resultado da natureza mesma da estrutura vigente da sociedade” (QUIJANO, 1978, p. 31). Sob essa ótica, a pobreza estava enraizada às próprias contradições do modo de produção capitalista, e que, portanto, essas contradições necessitam ser minimizadas ou abolidas, conforme reforça Mariátequi (2005, p.99)

a dissidência faz perder o consenso do poder hegemônico, o qual sem obediência, se transforma em poder fetichizado, dominado, repressor. os movimentos, setores, comunidades que formam o povo crescem em consciência da dominação do sistema.

Mariátequi nos chama a atenção para a necessidade de enfrentarmos abertamente o processos de colonização e os ranços que vigoram internamente no país. Só é possível enfrentar aquilo que conhecemos, e enfrentar significa ir contra, ou seja, é preciso conhecer e não comungar dos preceitos hierarquizados e naturalizados de poder estabelecidos por uma minoria burguesa. Com base nessa análise percebemos que um dos caminhos para a soberania popular é a consciência de seu estágio, de sua posição na pirâmide societal, e principalmente de sua força enquanto coletivo. Nesse sentido Pinto (2012 p.02) ressalta que

A filosofia seria uma crítica radical e destrutiva aliada a uma práxis política de libertação. A consciência e negação da condição de dominação e

subdesenvolvimento poderia ser capaz de desencadear a superação da alienação. Esse deveria ser o papel da filosofia latino-americana.

O movimento pela Educação do Campo encontrou no terreno das políticas públicas um poderoso espaço de legitimação dos direitos. A construção das Políticas Públicas é processual e reflete o momento histórico que a sociedade vive, portanto, protagonizar essa história também deve ser uma luta constante dos movimentos sociais e compreender o processo de construção para a educação, especialmente no que diz respeito à educação pública, implica realizar uma análise do histórico referente aos momentos históricos em que se deram a efetivação destas, marcadas pela descontinuidade e ruptura. Muitas vezes assumindo um papel de controle social

as políticas sociais do Estado não são instrumentos de um bem-estar abstrato, não são medidas boas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologistas de esquerda soem em dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária (Faleiros, 1987, p.55)

Em geral tais políticas surgem das demandas de grupos sociais no sentido de terem atendidas suas demandas. No caso em que trata esse artigo essa afirmação se torna ainda mais validada.

As tensões e pressões levaram o Estado a fazer concessões, talvez por receio de reprimendas mais intensas e intervenções populares mais expressivas no quadro da estrutura política. O Estado capitalista não é um Estado imparcial, pelo contrário, ele tem bem definido qual é o lado em que ele joga não se restringindo ao sujeito ou partido que ocupa o poder, mas considerando sua essência enquanto relação de dominação de classe. “Em todas as épocas os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade, é ao mesmo tempo o seu poder espiritual dominante”. (ENGEL E MARX, 2006, p. 63)

Dominação de classes. A ação do Estado não se limita ao de reproduzir o capital, mas de reproduzir a divisão das classes, intervindo, portanto, na luta de uma classe com a outra. O modo de produção capital e seu respectivo acúmulo são o caminho que leva a compreensão do Estado capitalista.

Sob o discurso da democracia o Estado moderno incorpora as demandas dos movimentos sociais, incorporando também as disputas de interesse desses grupos.

Nessa relação entre Estado e sociedade a construção das políticas públicas são regidas tendo como condutor o grupo que apresenta maior força, ou que na disputa dispõe de maiores e melhores “condições”. Mas as Políticas Públicas não são apenas reflexos das relações conflituosas de poder, mas expressão da representação que a sociedade apresenta de si mesma

Las causas para conflictos son demasiadas, demasiado diversas para poder describir y aun enumerar. Em todo caso cada contexto social y cultural y las condiciones históricas existentes, sea internas o internacionales, originansuspropias particulares versiones. A um los conflictos de clase ampliamente em la teoria Marxista, y es solo uno de losmuchísimos tipos de conflictos posible, pueden tomar una variedad de formas em que lacomposición de lasalianzas de clase, elcaracter de losactoresprincipales (clase o sectores de clase) suorientación ideológica y política, todas estánfuertemente condicionadas por sus situaciones históricas, sociales y culturales. (GERMANI p. 09)

8

Conforme Quijano (2002), a democracia requer um contexto onde o próprio sistema de autoridade deseje um controle democrático dessa autoridade, e tal contexto pode ser estabelecido em bases relacionais de comunidade/reciprocidade.

O desafio de se construir uma educação democrática parte, então, da necessidade da escola promover no aluno a tomada de consciência do seu eu histórico, o educando como agente ativo de sua própria história. Para se atingir este estágio, é preciso respeitar as experiências vivenciadas por esse aluno, ou seja, considerar o *Capital Cultural* que este indivíduo traz para o ambiente escolar. É neste sentido que Freire afirma que a escola tem o

“(…) dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a elas com saberes construídos na prática comunitária (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 2004, p30).

A gestão democrática defendida por Freire (2004) vai para além da efetivação da participação coletiva, mas infere na tomada de consciência desses no cenário educacional, ou seja, implica intencionalidade, forjada na ideologia pautada na dimensão cultural e política da formação dos sujeitos.

Vale ressaltar que a gestão democrática aqui apresentada não desobriga o Estado da manutenção da escola pública. A participação nesta perspectiva configura-se em um instrumento de colaboração e fortalecimento da tríade Estado/sujeitos/Escola, visto não

sob a ótica da ingenuidade, mas, da real função do Estado enquanto idealizador de políticas públicas, nesse caso específico para as populações do campo.

Considerações Finais

Concluimos que as forças neoliberais muitas vezes lançando mão do nacionalismo disputam sua manutenção hegemônica no país. Fato esse historicamente reforçado. A história dos países colonizados fez ascender à dominação de uns sobre os outros. Esse conceito culturalmente reforçado naturalizou questões de subserviência entre servos e senhores nas situações diversas. Nesse sentido, podemos verificar que o colonizador pode ser entendido como aquele que detém as maiores e melhores condições de acúmulo de capital. Assim podemos pensar a classificação entre países (global) ou a classificação interna (local), onde quem tem mais controla o poder e, portanto, dita as regras de funcionabilidade do aparelho estatal.

Para o Estado neoliberal os pobres são sempre mão de obra e para mantê-los sob controle e evitar a revolução esses devem ser mantidos nas coleiras burocráticas, evitando a mobilização social, mantendo-os nas condições de precariedade, algumas políticas de ações afirmativas são oportunizadas, em maior grau para aparentar uma possível mudança na “normalidade” da estrutura política.

Porém, o povo tende a resistir e se mobilizam para a seguridade de seus direitos, contestando assim as estruturas do Estado neoliberal fortalecido pela estrutura de produção capitalista. Nesse processo a Educação alcança um espaço importante, pois, ela pode ser o start para a emancipação e para conscientização dos direitos de um povo, pois ela é fundada nos princípios ético-políticos, baseado nas lutas, demandas e experiências acumuladas historicamente dos seres humanos e não nas necessidades impostas pelo mercado.

Defendemos, portanto, que a construção de Políticas Públicas deve ser consistente e construída coletivamente é o caminho árduo, mas necessário para a defesa da educação pelo Estado, deve-se ficar atentos aos aportes teóricos sugeridos quanto a metas e orientações propostas nas Políticas Públicas direcionadas as populações do campo.

Faz-se importante não esquecer que mesmo tendo consciência dos Direitos dos sujeitos, a estrutura capitalista usa de artimanhas em que muitas vezes esse Direito pode

não ser um senão a mais nas cartas jogadas pelos capitalistas para O'Donnel(1980, p.3) “[...] ao cristalizar os planos que correspondem à esfera da circulação, e fazê-los previsíveis como conjuntos de direitos e deveres, o direito passa a ser também um tecido organizador da sociedade e da dominação que articula [...]”.

Para finalizar, compreendemos que a hegemonia corresponde à liderança de uma classe e suas frações sobre as demais; corresponde a uma direção política, cultural que é exercida por uma classe em aliança ou não com outras. Logo, um movimento contra hegemônico sempre compreenderá a luta de classes, reforçará as ideologias pelas quais os sujeitos adquirem consciência da posição que ocupam na divisão das classes, significando outra maneira de conceber o Estado. A Educação do Campo se apresenta como um projeto distinto de sociedade, um movimento de resistência que ora enfraquece ora se fortifica, mas que se mantém sob a égide da emancipação dos sujeitos atravessada pelo acesso e permanência não mais exclusivos a escola, mas ao conhecimento.

10

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. **O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?** Miguel Educação em Revista Belo Horizonte. V.31, n.03, p. 15- 47 julho-Setembro 2015 <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00015.pdf> acesso em 18 de junho de 2016.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CALDART, Roseli Salette. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO M., CALDART, R. & MOLINA, M. (orgs). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004 a CALDART, Roseli Salette;

FERNANDES, Bernard M.&CERIOLI, Paulo R.Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO,Miguel G.,CALDART, Rosely Salette 7 MOLINA, Mônica C.(orgs).**Por uma educação do campo**.Petropolis: Ed.Vozes, 2004.

FALEIROS, Vicente. **A Política Social do Estado Capitalista. As Funções da Previdência e da Assistência Sociais**. 5ª edição, São Paulo, Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARIÁTEGUI, J. C. Tomo I. PrimeraEdición. Conmemorativadel Centenário delNacimiento de José Carlos Mariátegui. Lima: Ed. Amauta.1994.

_____. **Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos**. (seleção de Michael Löwy). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. Feuerbach: oposição das concepções materialista e idealista. In: **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Avante, 1982. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_08_2010.pdf Acessado em: 19 jun. 2016.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abril 2011.

OLIVERIA. D. A. **Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Conseqüências para os Trabalhadores Docentes**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 753 Disponível em. <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a03.pdf> acesso em 23 de jun de 2016.

O'DONNELL, G. **Anotações para uma teoria do Estado. Revista de Cultura Política**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.3, nov. 1980.

PINTO. S. R. **O pensamento social e político Latino-Americano: etapas de seu desenvolvimento.** Sociedade e Estado. Vol.27 n°2 Brasília May/Aug. 2012
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922012000200007> acesso em 22 de jun de 2016

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005b. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12> acesso em 20 de jun de 2016.