



EDUCAÇÃO COMO (RE)EXISTÊNCIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

João Alberto Steffen Munsberg¹
Gilberto Ferreira da Silva²
Henri Luiz Fuchs³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os resultados da investigação que analisou a potencialidade de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Toma-se como referência a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico implantada no Rio Grande do Sul em 2011. A produção dos dados ocorreu em 2014, mediante aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas públicas estaduais de ensino médio, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação da Seduc/RS. Na análise dos dados e discussão dos resultados utilizaram-se a técnica de análise temática de Gibbs e a análise discursiva bakhtiniana. Como ancoragem teórica, pressupostos de Catherine Walsh (com ênfase na interculturalidade) e Vera Candau alicerçaram a pesquisa. Prospectando significações e sentidos nos discursos das quatro instâncias educacionais analisadas – regulatória, discente, docente e teórica –, constatou-se que: a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem foco no protagonismo juvenil; o protagonismo juvenil oportuniza a preparação para a intervenção na realidade; a atuação crítica na sociedade transforma a realidade; protagonismo e intervenção na realidade são pressupostos da interculturalidade; a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade. Confirma-se, pois, que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Palavras-chave: Ensino médio politécnico, Proposta pedagógica outra, Educação intercultural, Decolonialidade, Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui num recorte da densa investigação que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, de 2011 a 2014. O levantamento de dados foi realizado em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc/RS). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta a 658

¹ Doutor em Educação, Universidade La Salle – UNILASALLE, pesquisador, prof.jasm@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade La Salle – UNILASALLE, pesquisador e bolsista CNPq, gilberto.ferreira65@gmail.com

³ Doutor em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, henriluizfuchs@yahoo.com.br



estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado⁴, um de cada escola (MUNSBURG, 2015).

A área das ciências humanas, notadamente o campo da educação, passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos, cujos embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras. Nesse sentido, para além da racionalidade moderna-colonial-antropocêntrica hegemônica, o momento atual no Brasil requer “olhares outros”, na direção do que destaca Kramer (2007, p. 184):

[...] questiono a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição dos jargões, a neutralidade que pretensamente seria preciso encontrar ou seguir nas ciências humanas e sociais; com eles destaco a necessidade de se consolidar uma forma outra de produzir conhecimento científico. Enfatizo, também, que é preciso redimensionar os paradigmas de cientificidade e ampliar o próprio escopo da interdisciplinaridade a partir da qual a educação é concebida e percebida [...].

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial⁵– que a investigação foi pensada e traçada: uma viagem investigativa tecida nas teias da educação intercultural decolonizadora. E o tema do VII CONEDU aponta o caminho: “Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos”.

Este estudo tem como objetivo compartilhar os principais resultados da pesquisa que analisou a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. Não se trata de construir um novo documento, mas sim afirmar a potencialidade da proposta como estratégia educacional outra – não mais uma reforma educacional.

Como suporte teórico, o processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares de Walsh (2005; 2010; 2014), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação

⁴ Seminário Integrado: eixo articulador e problematizador do currículo, tendo a interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo.

⁵ A opção pelo uso do termo “decolonial” e derivações decorre do fato de o antepositivo *de* refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo *des*, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atualmente, de modo especial no Brasil. Além disso, o termo também preserva o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo descolonial poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política – a independência dos países-colônias em relação às metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).



intercultural decolonizadora, e de Candau (2016). Walsh enfatiza a necessidade de interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar, tudo isso impregnado pela lógica moderno-colonial-eurocentrada e racial. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a decolonialidade, esta concebida como movimento contínuo na busca da decolonização do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2002). Decolonizar, portanto, é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se buscou com a referida investigação.

METODOLOGIA

Para análise dos dados da pesquisa, em toda sua amplitude, foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se principalmente o documento-base “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2011; 2014).

Conforme a TAT, a partir da leitura dos textos (discursos) é elaborado um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões. Utilizando-se o critério semântico, os termos são classificados em categorias e subcategorias. Passando da descrição para o nível analítico, estabelecem-se os temas que servem de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada uma das quatro instâncias a serem analisados conforme a ADB. Eis as fontes de onde são extraídos enunciados correspondentes a cada uma: a) instância regulatória – documento-base da proposta pedagógica; b) instância discente – relatos de estudantes (questão aberta do questionário); c) instância docente – relatos de professores orientadores do Seminário Integrado (questão aberta do questionário); e d) instância teórica – textos de autores referentes aos códigos analíticos.

A escolha dos textos de cada instância levou em consideração categorias temáticas definidas *a priori*, isto é, a codificação de temas baseada em conceitos (GIBBS, 2009). As narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, transformação da realidade e interculturalidade. Esses temas serviram de referência para a escolha e seleção dos enunciados de cada instância – regulatória, discente, docente e teórica –, os quais são analisados conforme a ADB, cuja visão de mundo e aporte para a compreensão de enunciados envolve a relação



dialógica “eu-mundo-outro” (o indivíduo situado no mundo em interação com o outro) e a dialogia dos enunciados. Essas instâncias situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Epistemes, teorias, paradigmas, pensamentos, pressupostos, ideias e conceitos povoam a mente do pesquisador no mundo do conhecimento. Daí emerge a geopisteme como problema paradigmático. Dito de outro modo, aborda-se a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geopistêmico na investigação, isto é, pensar desde onde se vive. Questiona-se sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade.

Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” E explica:

‘Colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. (MIGNOLO, 2017, p. 13).

Para o grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), a colonialidade se constitui no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a) colonialidade do saber (conhecimento, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes); b) colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”); e c) colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares).

Neste momento, pergunta-se: como resistir à colonialidade hoje? (Re)existindo e resistindo. Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Ora! Dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade. Conforme Borsani e Quintero (2014, p. 16),

Las historias, los cuerpos y las memorias que la prepotencia colonial obliteró, son las que la decolonialidad atiende y ubica en el centro de la escena epistémica y política, desmontando la colonialidad del poder, que ha operado en la construcción de los procesos de subalternización.



A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro” em toda sua essência: de outro lugar, outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”⁶, uma episteme outra.

Mas, o que se entende por “pensamento outro”? “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemicamente. É um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial/eurocentrada. Diferente em quê? Para quê? Diferente no lugar desde onde se pensa, nos princípios que advoga e na finalidade – possibilitar condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente. Como conquistar isso? Por meio de ações e práticas que contribuam para a decolonização do saber, do ser e do poder, tendo a interculturalidade como estratégia da decolonialidade. Sintetizando, diferentemente da racionalidade colonial dominante,

“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro). (MUNSBURG, 2020, p. 66).

Avançando no campo da decolonialidade, surge a interculturalidade, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. O conceito inscrito no projeto decolonial ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. Conforme a pesquisadora, a interculturalidade

[...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa *entre* pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder. (WALSH, 2005, p. 45).

Walsh entende interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como

⁶ A noção de “pensamento outro” assemelha-se à noção de colonialidade do ser. Foi cunhada pelo marroquino Abdelkebir Khatibi (1938-2009) e se refere à possibilidade de pensar desde a descolonização, lutar contra a desumanização, a existência dominada e a não-existência. Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa – que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não seja a posta em questão; quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.



pedagogia decolonial [...]”. (WALSH, 2010, p. 76). Assim, a interculturalidade deve ser entendida como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47). É importante ter presente que Walsh é uma ativista em prol do binômio decolonialidade-interculturalidade, defendendo:

La decolonialidad y la interculturalidad no son, para mí, temas de raíz académica. Son ejes, apuestas y horizontes de lucha, de luchas que, en maneras múltiples, pretenden enfrentar los patrones del poder moderno/ colonial y apuntar a la construcción de un vivir distinto. Claro es que desde estas luchas podemos teorizar. (WALSH, 2014, p. 48-49).

Nessa perspectiva, decolonialidade e interculturalidade estão entrelaçadas como apostas e propostas. Então, com foco no tema do VII CONEDU, pergunta-se: como decolonizar e interculturalizar a educação? Walsh traz a resposta:

La decolonialidad y la interculturalidad están de esta forma entrelazados. Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perenne – desde ‘abajo’ – tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar. Requieren, de esta manera, no sólo nuestra vigilancia persistente de los dispositivos y nuevas reconfiguraciones del poder ahora ‘progresista’, sino también un aprendizaje mismo sobre estos dispositivos y reconfiguraciones nacionales y regionales – ecuatorianas, argentinas, bolivianas, suramericanas –, aprendizajes que podrían contribuir a nuevamente articular fuerzas ante la actual fragmentación, y prender luces en medio de – y esclareciendo – las tinieblas, que nublan la luz del día y con ella el sendero por pensar-hablar-escribir-andar-actuar. (WALSH, 2014, p. 75-76).

É com base nesses pressupostos teóricos que se desenvolve a análise temática e discursiva em cada instância educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura organizativa da dialogia dos enunciados compreende o entrecruzamento de três códigos analíticos – protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade – em quatro instâncias educacionais, a saber: regulatória, discente, docente e teórica.

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de



enunciado(s). Esta proposta pedagógica constitui-se numa tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade, o que evidencia o protagonismo juvenil. Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na politecnia como princípio organizador da proposta, na contextualização como fenômeno histórico e no conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões da formação humana, complementada com o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. O protagonismo juvenil é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs, propiciando aos educandos – mediante a realização de pesquisa socioantropológica local – a compreensão da realidade e preparando-os para a intervenção nessa realidade.

A instância docente compreende, especialmente, enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado. O protagonismo dos estudantes também é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, especialmente no espaço do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo, visando a transformação da realidade.

A instância teórica compreende enunciados relativos ao código analítico interculturalidade. Candau (2016, p. 349) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, reforçando a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos. Nesse sentido, constata-se que os pressupostos e conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico qualificam-na como intercultural e decolonizadora.

O código analítico “protagonismo juvenil” ocupa centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, isto é, na instância regulatória. Esta propõe uma educação em que o estudante encontre, na escola, um espaço de acolhimento para suas demandas, sendo protagonista no processo de aprendizagem. Relatos de estudantes (instância discente) e de



professores responsáveis pelo Seminário Integrado (instância docente) confirmam a relevância do protagonismo no processo educativo. A participação em projetos de iniciativa dos estudantes é destacada por ambas as instâncias. Do ponto de vista dos especialistas (instância teórica), o protagonismo é percebido no contexto da interculturalidade e da decolonização do saber. Interculturalizar e decolonizar implica ações para mudar a realidade.

O segundo código analítico, “intervenção na realidade”, dialoga com protagonismo, pois requer ação. A instância regulatória preconiza a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, a análise dos relatos de estudantes e de professores permite pensar que a pesquisa socioantropológica propicia, ao estudante, a compreensão da realidade. Corroborando com tal propósito, os projetos interdisciplinares desenvolvidos por estudantes (instância discente), sob a mediação de professores (instância docente), resultam em práticas formativas e ações político-cidadãs em prol da comunidade local. De outra parte, estudos de pensadores decoloniais (instância teórica) defendem a necessidade de ações concretas em todos os campos para transformar a realidade.

Já o código analítico “interculturalidade” emerge articulado com os demais, uma vez que interculturalizar implica conhecer e compreender a realidade, para intervir nela e transformá-la. Vários princípios da proposta do Ensino Médio Politécnico (instância regulatória) – especialmente contextualização como fenômeno histórico e conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade –, inscrevem-se nessa direção. E tudo isso é ratificado pelas instâncias discente e docente, visto que muitos anseios juvenis presentes nos relatos encontram eco nos propósitos formativos e nos projetos pedagógicos realizados. Selando a questão, os pensadores decoloniais (instância teórica) clamam por ações efetivas no campo educacional, o que requer mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia, ultrapassando barreiras epistêmicas.

Segundo Liévano (2015), os sujeitos só podem ser decolonizados desde realidades de seu cotidiano. “Esto es, decolonizar el sujeto en cuatro de sus aspectos integradores: el saber, el pensar, el sentir y el actuar, como un programa voluntario que asumen los maestros y los estudiantes, para transformar las formas de relacionarse con la cultura.” (LIÉVANO, 2015, p. 55). Isto significa pensar geopistemicamente.

De acordo com o acima dito, reforça-se a ideia de que é superlativo a busca de mudança nas relações sociais, no reconhecimento (por falta de melhor termo) do “outro”, no modo de pensar e atuar no âmbito educacional e no campo político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A análise realizada focou-se nos códigos analíticos protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas.

Para ser atingida a interculturalidade em seu sentido pleno, Guerrero Arias (2010) enfatiza a necessidade de superação da situação de colonialidade – colonialidade do saber, do ser e do poder. Nesta direção, a educação intercultural decolonizadora precisa avançar em três frentes de atuação: na decolonização dos conhecimentos (o saber), na decolonização das subjetividades (o ser) e na decolonização da história (o poder). E esse processo de decolonizar via interculturalidade implica superar o eurocentrismo, oportunizando a convivência de sociedades plurais, questionando e desconstruindo os discursos hegemônicos, as padronizações e os binarismos. Isso requer ações efetivas no campo educacional. Na visão de Daniel Mato (2017), a interculturalidade passa por mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia: não basta teorizar, é preciso agir; não basta dialogar, é preciso colaborar.

A cultura da colonialidade está internalizada pelos colonizados. Significações simbólicas de relações de poder político hegemônico, dominação, exploração econômica e subalternização cultural e humana estão internalizadas nas mentes dos colonizados como que naturais. Assim, a colonialidade é assimilada como decorrência natural da inferioridade dos outros em relação aos padrões ocidentais do norte global.

Uma proposta pedagógica decolonizadora rompe com os paradigmas da racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Somente uma proposta pedagógica intercultural decolonizadora pode, efetivamente, oportunizar o rompimento com/da colonialidade do saber, do ser e do poder, tão naturalizada em propostas pedagógicas conservadoras. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder).

Educação intercultural decolonizadora pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos desenvolvimentistas, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, mediante ações cooperativas, colaborativas, reflexivas e dialógicas. Sob essa ótica, interculturalidade é estratégia que oportuniza a convivência de sociedades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais que naturalizam desigualdades produzidas sob o viés – abominável – da racialidade.



O estudo permite concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural descolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural descolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a descolonização da educação.

Entende-se que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro desafio em pauta: formação docente para a decolonização. Nesse cenário, vislumbra-se no horizonte um grande desafio, o papel da academia na formação docente – formar para construir, não para reproduzir – e na proposição de currículos interculturais, isto é, sob olhares outros e abordagens outras, com conteúdo, procedimentos, atitudes, posturas e relações que privilegiem o protagonismo do estudante, mirando a formação para intervenção transformadora da realidade. Esperança!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUERRERO ARIAS, Patricio. **Corazonar: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

KRAMER, Sonia. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamim e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

LIÉVANO, Edilson Silva. Enseñar e investigar desde un enfoque decolonial. **POLEMIKÓS**, v. 1, n. 10, 2015. Disponível em:
<http://190.242.99.229/index.php/polemikos/article/view/537/508>. Acesso em: 5 ago. 2019.



MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. **LASA FORUM**, v. XLVIII, n. 3, verano 2017. Disponível em: <http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, RS, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/sygnoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em: 03 mar. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.