

Formação decolonial: interculturalidade e educação libertadora

Decolonial formation: interculturality and liberating education

Lilian de Campos Marinho Cruz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.96.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.96.4)

RESUMO

Esta pesquisa refere-se a uma produção textual mediante impressões diante a imersão teórica realizada durante uma disciplina semestral. Objetiva-se discutir os princípios da interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e a educação libertadora de Paulo Freire como basilares para a formação decolonial, por meio de uma Pesquisa Bibliográfica com características de Estado da Arte. Compreender a decolonialidade como um espaço de resistência, luta pelo reconhecimento e respeito pela diversidade que, por vezes é acometida por concepções eurocêntricas, permite entender as instituições de ensino como um espaço político, trazendo à tona a existência de conhecimentos outros, de saberes e fazeres fortemente presentes na vida dos estudantes.

Palavras-chave: interculturalidade crítica. transdisciplinaridade. metodologias decoloniais. educação libertadora.

ABSTRACT

This research refers to a textual production through impressions in view of the theoretical immersion carried out during a semester course. The objective is to discuss the principles of critical interculturality, transdisciplinarity and the liberating education of Paulo Freire as foundations for decolonial formation, through a Bibliographic Research with State of the Art characteristics. Understanding decoloniality as a space of resistance, fighting for recognition and respect for diversity, which is sometimes affected by Eurocentric conceptions, allows us to understand educational institutions as a political space, bringing to light the existence of other knowledge, knowledge and practices strongly present in the lives of students.

Keywords: Critical Interculturality. Transdisciplinarity; Decolonial methodologies; Liberating education.

INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire convivemos diante de uma normalidade nos ambientes de ensino na consecução de categorias mediante o comportamento dos estudantes. Desde que condições de adaptação não se satisfaçam, ao aluno cabe evadir, que para o autor, mediante tais condições traz consigo a noção de expulsão.

Compreendendo que a formação básica refere-se a construção de conhecimentos pelo educando mediante autonomia e criticidade, diante situações significativas que se refiram aos conhecimentos que pertence e, por isso, vinculados a sua realidade, seus anseios e perspectivas, o reconhecimento da pluralidade nas mais diversas dimensões diante a origem das comunidades sociais, do conhecimento e as várias formas de se reconhecer enquanto sujeito: a interculturalidade, a transdisciplinaridade e as metodologias decoloniais caminham por discutir a presença de conhecimentos outros como fundantes sociais, deixando evidente uma pluralidade de saberes e fazeres que vem sendo “apagados” nos ambientes formais de ensino.

Objetiva-se com a presente pesquisa discutir os princípios da interculturalidade crítica,

transdisciplinaridade, metodologias decoloniais e educação libertadora como basilares para a decolonialidade. Metodologicamente o presente trabalho refere-se a uma Pesquisa Bibliográfica com características de Estado da Arte, por compreender que esse percurso metodológico se desenvolve mediante a compreensão da produção de conhecimento diante uma temática específica, pautada na ementa da disciplina [omitido/versão cega] ministrada pelo Professor [omitido/versão cega], além de algumas obras de Paulo Freire.

Por isso propõe-se discutir os princípios temáticos mediante uma visão formativa que adentra a educação básica ao nível superior, reconhecendo que o professor, independentemente do nível de atuação precisa ser sensibilizado diante das temáticas como promotoras de futuras ações e transformações que podem se refletir na liberdade para o “lugar de fala” dos estudantes. O papel social dos ambientes de ensino se ampara em permitir o contato dos educandos na pluralidade de saberes e fazeres, cabendo aos educandos se reconhecerem. O conhecimento popular e científico não pode se dicotomizar, tão quanto o professor da pesquisa, como forma de se descobrir em constante construção.

Convive-se com um cenário escolar pautado em uma universalização dos conhecimentos ocidentais, reflexo diante uma opressão pelo dominante que se fecundou por colonialistas e imperialistas. Um caráter dominante que estabelece parâmetros tidos como normativamente aceitos e considerados comuns. Não estar em coerência com uma vigência social, reflete caminhar contrariamente. A escola representa mais um sistema social que reproduz desigualdades sociais, persuade diante discriminações nas mais diversas dimensões e consideram como conhecimento padrão aquele centrado em conhecimentos ocidentais.

A variedade de temas permite a consecução da articulação pluriepistemológica como caminho de decolonialidade, desvencilhamento e abertura a saberes e fazeres outros que diante da colonialidade passaram a ser hierarquizados e menosprezados. Compreendendo o processo formativo do sujeito que se inicia na educação básica e transita até o nível superior, discutiremos temáticas analisadas na Interculturalidade crítica, Transdisciplinaridade e Metodologias decoloniais relacionando as temáticas à Educação Libertadora proposta por Paulo Freire.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, TRANSDISCIPLINARIDADE, METODOLOGIAS DECOLONIAIS E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Refletir sobre a formação dos sujeitos, a maneira como seus saberes e fazeres são tratados em ambientes de educação formal, bem como o reflexo desse espaço na sua atuação enquanto cidadão permite problematizar uma imposição de saberes e fazeres tidos como universais. Ainda se convive com um espaço pautado em padrões ocidentais que difundem valores e preconceitos aceitáveis socialmente, construiu-se, portanto, para a permanência dessa universalização de conhecimentos a exclusão daqueles tidos como “outros”. Como resposta a essa imposição: a decolonialidade.

A decolonialidade não caminha buscando “apagar” a colonialidade, mas a partir dela discutir a consecução de novos saberes e fazeres diversos e existentes que são tidos como “outros” fugindo da “lógica colonial”¹ (BOZZANO, 2018). A discussão apresentada a seguir se tecerá me-

1 Partindo de uma noção dialógica da colonialidade, acredito que quando uma relação de subordinação se materializa muitas vezes esta está acompanhada de uma série de complexas ações e contra-ações, violência e cumplicidades, assim como de estratégias e resistências. Ao longo da história podemos observar como a legitimação da Modernidade se construiu omitindo o

diante a interculturalidade crítica, transdisciplinaridade, metodologias decoloniais e a educação libertadora de Paulo Freire imbricada nessas temáticas, compreendendo que ambas caminham na proposta de uma educação intercultural, bilíngue, transdisciplinar, libertadora e decolonial.

O Multiculturalismo surge em 1920 como contraposição ao positivismo e ao racionalismo cartesiano. Esse período influenciou o trato da temática que se permeou nos diversos setores sociais e políticos. Mas o modelo continua sendo o mesmo, continua ditando regras, escolhas e gostos – o capitalismo. Como contraposição ao Multiculturalismo surge o movimento de Interculturalidade, luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua língua, costumes e ancestralidade. Percebem na educação um campo consistente para organizar suas lutas reivindicatórias. A escola que fora criada pelo processo colonizador para subalternizar os povos, passa a representar um lugar privilegiado para movimentos de resistência.

A relação entre educação e as diferenças culturais têm sido cada vez mais discutida em âmbito acadêmico, visando a construção de propostas pedagógicas que evidenciam a identidade cultural dos educandos que adentram os espaços formais de ensino, permitindo a promoção e viabilização de movimentos sociais. A cultura e a colonialidade de poder se tornam áreas imbricadas pelos desafios de posição dentro do ambiente de ensino.

A questão principal e promotora para as questões se funda nas epistemologias eurocêntricas, que não reconhecem a existência de conhecimentos outros com a mesma validade que os seus. Tem-se a necessidade de se reconhecer as diversas possibilidades de conhecimento existentes. Não existem falsas simetrias, há vários tipos de conhecimentos que precisam dialogar e jamais sobrepor-se.

O que ocorre de fato é a constituição de uma epistemologia que busca mais que universalizar seus conhecimentos mas invisibilizar/silenciar conhecimentos “outros”, processo estruturado pela colonialidade. Para Mignolo (2003, p. 38 *apud* Oliveira; Candau, 2010) “[...] nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade”. Muller e Ferreira (2018) pontuam que, sob um viés colonial, as identidades dos sujeitos ou comunidades poderiam ser mensuradas e classificadas diante uma lógica padronizada pela sociedade dominante. Soria (2017) descreve que a colonialidade representa a codificação das relações sociais em termos de raça, bem como a subsunção de todas as formas de trabalho e da formação de capital.

Reconhecer conhecimentos outros seria caminhar contrariamente a modernidade, evidenciando saberes e fazeres de comunidades excluídas, marginalizadas, subalternizadas, esse processo pautado não somente pelo viés epistemológico, mas tão quanto político, “[...]no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2017, p. 24-25).

Para Catherine Walsh, a decolonialidade refere-se à construção de outros modos de fazeres e saberes imbricados pela colonialidade que é irreversível, sendo necessário portanto a construção de projetos, para Walsh (2007) *apud* Oliveira e Candau (2010) a pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja,

seu ‘lado menos visitado’, quer dizer, sua passada e presente “lógica da colonialidade” (Mignolo; Tlostanova, 2006, p. 206 *apud* Bozzano, 2018, p. 3).

[...] ao problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9 *apud* Oliveira; Candau, 2010).

Essa hierarquia fundamenta os setores sociais promovidos a difundirem os mais diversos preconceitos inerentes a sua concepção de mundo e das necessárias mazelas sociais para a sua solidificação, favorecendo a difusão de outros valores que acometem grupos relacionados a novas lutas sociais. A colonização, a escravidão se tornaram basilares para uma dominância eurocêntrica que ditou outros vários preconceitos promovendo a constituição de outras mais comunidades subalternizadas. Se convive atualmente com o preconceito tanto à raça e cultura, quanto religião e a categorização financeira que reflete o conseqüente egoísmo de luta por ideias particulares, subsidiados pela marginalização do outro, justificado pela necessidade social.

A escola/universidade tem sido o principal espaço de embates imbricados nesse sentido, a escola como mais uma instituição difusora de preconceitos ditando regras para a adaptação de indivíduos e sua conseqüente "evasão" ("exclusão" para Paulo Freire (2006), pois, se não são ofertadas possibilidades cabíveis para a sua permanência então só lhe resta a opção de deixar a escola), a universidade que se constitui, por vezes, em um espaço aberto a a constituição de movimentos para a luta diante a valorização social, implicando conhecimentos outros produzidos por processos contrários ao ocidental, espaço de resistência.

Para Muller e Ferreira (2018, p. 4)

A perspectiva sobre a colonialidade permite um olhar desconfiado sobre quaisquer formas de representações da realidade, não em um reducionismo binário de verdade/mentira, mas como um alerta sobre os efeitos de construções de narrativas e valores. A modernidade/colonialidade estabeleceu e estabelece aquilo que se apreende como pensamento outro (Mignolo, 2005), isto é, formas de produzir conhecimentos que em oposição ao paradigma eurocentrado são descreditados.

A modernidade europeia estabeleceu critérios para definir que saberes seriam considerados legítimos, providos de uma inteligibilidade confiável, e os "outros", entendidos como "doxas", incompletos, produzidos por outras civilizações, que na perspectiva colonial são oriundos de comunidades subalternizadas, menosprezadas. (Muller; Ferreira, 2018). A colonialidade como estruturante social se intermeia na concepção do que é o outro, e no que podemos considerar o outro, por exemplo, analisar costumes e saberes de comunidades indígenas e chamar lhes de "mitos", transmite a noção de inexistência, a denúncia de algo que não se acredita e não se acredita por acreditar-se nos paradigmas eurocêntricos, tidos como óbvios, axiomáticos. Óbvio acreditar na temporalidade, na evolução da espécie humana, entre outros.

Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que "proíbe" que 8 milhões populares se escolarizem, que "expulsa" das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso "modernidade capitalista". Para mim, pelo contrário, o que não prestava na experiência do chamado "socialismo realista", em termos preponderantes, não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária – que o contradizia e de que Marx e Lenin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha (Freire, 1992, p. 50).

São saberes e fazeres tão imbricados socialmente na colonialidade que inconscientemente julga - se os conhecimentos "outros" como costumes "outros", sempre "outros" que não servem aqui, somente ali, um discurso decolonial que não se corporifica em uma práxis deco-

lonial. Como forma de “desvencilhamento”, que não ocorre na totalidade, mas na busca incessante, se firma a noção de interculturalidade crítica. Para Walsh (2001, p. 10-11 *apud* Oliveira; Candau, 2010) interculturalidade crítica significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Simetria, dinamismo, intercâmbio, confronto entre os preconceitos. A interculturalidade crítica visa não somente colocar a prova as lutas socioculturais e tantas outras, mas na coletividade da resistência confrontar os sujeitos diante as questões e operacionalizar metas para se alcançar, pautada na diferença não hierarquizada. A busca e o encontro de sentido. Maia, Araújo e Nazareno (2019) diante a acepção de Walsh, Viaña e Tapia (2010) e Walsh (2013), pontuam que a interculturalidade crítica se refere a um processo político, social e epistêmico, bem como considerada sinônimo de decolonialidade pela imbricada resistência e afirmação identitária.

A Interculturalidade crítica se vê como processo/projeto social, político, epistemológico de luta contra a matriz colonial de poder em forma de resistência/desobediência à perspectiva epistemológica ocidental, que se exemplifica sobre a relação do homem com o seu meio, nas relações com a natureza, uma natureza não tida como localidade de recursos, mas a sobrevivência de ambos. A colonialidade de poder, classifica o outro a partir dos seus fenótipos, uma classificação social, onde o colonizador declara essa diferença. Uma perspectiva de quem seria esse “outro”.

Segundo Catherine Walsh - em suas mais diversas obras, das quais algumas discutidas por Oliveira e Candau (2010) – considera que a interculturalidade se baseia concretamente em propostas de cunho social, cultural, político, ético, epistêmico e educacional, ambos direcionados à decolonização, nesse mesmo viés, mas pautado em uma educação libertadora. Paulo Freire (1967; 1979; 1996; 2001; 2006; 2013) em suas diversas obras deixa evidente o caráter político, ético e social diante o processo de ensino e aprendizagem, que só pode ocorrer baseada no teor social que o sujeito carrega consigo e que se encontra externo aos muros escolares. “E outra questão é que quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista.” (Freire; Shor, 2013, p. 17).

A interculturalidade crítica como projeto de vida e existência. Um projeto da diferença, que deixa vir à tona as particularidades do sujeito, que considera as diversas formas de existir e de se construir novos saberes e fazeres condicionados pela localidade, religião, ancestralidade, anseios e perspectivas que transitam a uma democracia, na qual permite a diferença no que tange a formalidade de conteúdo, no caso da escola. Para Paulo Freire, a democratização ca-

minha no sentido da busca incessante de conhecer o outro para que então se possa direcionar novas possibilidades ou cenários para a aprendizagem (Freire, 1996). “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (Freire, 2001, p. 38). Não há como haver significado se as novas informações não fizerem sentido ao educando, portanto pautadas na sua realidade. Derrubando estruturas que oprimem e compactuam para uma opressão estrutural.

Portanto, a autora [Walsh] elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva - portanto, não somente denunciativa - em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. (Oliveira; Candau, 2010).

Para Walsh, não basta denunciar as várias formas de opressão e preconceito que estão evidentes, mas requer “insurgir”, criando condições para que tais situações aos poucos fossem sanadas. Paulo Freire em muitos de seus trabalhos deixa evidente que a denúncia não basta à transformação, mas o anúncio desta última, não basta encontrarmos as lacunas se não nos colocamos em ação para saná-las.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (Freire, 2013, p. 79).

Compromisso com a transformação, ambas amparadas na pedagogia libertadora e na interculturalidade crítica. Essa transformação só ocorre mediatizada pela criticidade do sujeito enquanto o seu estar no mundo e as implicâncias sociais que acometem seus modos de pensar e agir, bem como a coletividade que atua mediatizada pela dialogicidade. O diálogo é o principal promotor de ação e aprendizado, de reconhecimento e criticidade (Freire, 1967; 1979; 1996; 2001; 2006; 2013). “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde poderão perceber a contradição na qual a educação escolar procura mantê-los e se comprometerão então na luta por sua libertação” (Freire, 1979, p. 41).

Por mais que a pedagogia debatida por Paulo Freire esteja mais voltada aos ambientes de ensino como espaço político do que a pedagogia decolonial discutida por Catherine Walsh, já que para a autora o termo significou propostas e estratégias diante da resistência e a insurgência. “Criticizar” e algo fazer diante a existência e a liberdade da fala do outro, não somente a fala, mas sua ancestralidade. Se fazem presentes em ambas as discussões.

Decolonialidade refere-se à libertação da pluralidade em distintas dimensões, do novo como consequência de uma colonialidade que ocorreu e que não há como ser desfeita. Das mais diversas implicações que permitem hoje o sujeito ser o que ele é, mesmo diante a opressão que sofre diariamente, principalmente se não busca adaptar-se as normalidades sociais amparadas em um tradicionalismo eurocêntrico². Vários grupos sociais têm surgido nesse sentido, na procura *2 Eurocentrismo “[...] entendido como um sistema com múltiplas incidências, mas sobretudo ideológico, que coloca uma noção totalizada e totalizante de existência (Foucault, 2013) a partir de referenciais produzidos pela modernidade europeia (Dussel, 2005). Ou seja, as formas de construir sentidos universalizam percepções que são regionais e contextualizadas, tendo sido produzidas principalmente por movimentos intelectuais europeus inseridos entre os séculos XV e XVIII. Importa esclarecer que o paradigma europeu e o conceito de Europa não se referem a uma exatidão espacial material, mas muito além disso, refere-se a um significante de superioridade herdado e apropriado por todos aqueles que se reivindicam sucessores da modernidade.”*

ra de terem voz e de estarem e atuarem no mundo segundo suas atitudes e anseios.

Seria coerente dizer que a libertação dos homens se dá pela liberdade de fala buscada pelas feministas? Limitações impostas pela colonialidade, que condena o que não é padrão. Existiria um feminismo eurocêntrico? Feminismo da esquerda? Mais uma vez o lugar de fala toma parte e as lutas sociais também políticas. Para Bozzano (2018, p. 3) “[...] a colonização e a colonialidade são o grande hiato teórico da esquerda europeia”. Interrupção que faz questionável o posicionamento crítico-social, não querer fazer parte de algo no qual teve sua origem imbricada. Segundo Bozzano (2018), faz-se necessário descolonizar práticas e pensamentos diante os feminismos transnacionais, deixando de lado a vaga solidariedade e resistência pautada no “bom europeu que coopera”, mas que se sustenta pela pobreza do outro. Freire (2006, p. 51) problematiza o descaso da elite em questões de ordem popular, para o autor, os mais diversos problemas encontrados diante a escola pública referem-se à displicência das classes dominantes “por tudo o que cheira a povo”.

A luta imbricada pelos movimentos sociais que buscam criticar uma colonialidade que categoriza e menospreza comunidades e grupos, menosprezando não somente a luta, mas os saberes e fazeres que compartilham e compatibilizam entre si. Dão “veracidade” / fundamentos ao menosprezo, pois menosprezam o desconhecido, o subjetivo, menosprezam o que desafia seus costumes e valores, que colocam a prova sua concepção de origem, mundo e indivíduos.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (Freire, 1996, p. 17).

A educação refere-se ao principal promotor da reflexão, esta última que subsidia o descobrimento da opressão sofrida. Olhar para a sua situação e perceber-se oprimido, não bastando denunciar, mas anunciar a coletividade na luta pela libertação, Paulo Freire (2013) em muitos casos o oprimido caminha em uma busca incessante para se tornar opressor, por acreditar que a superioridade dominante convive socialmente com mais belezas estéticas e éticas imbricadas pela violência opressora.

Bozzano (2018) parafraseando Mignolo e Tlostanova (2006, p. 206) discute o termo “lógica da colonialidade” como sendo o lado menos visitado da legitimação da Modernidade, na qual a subordinação se materializa, acompanhada de ações e contra ações, estratégias e violências. Processo difusor da categorização de regras vigentes que controlam o pensar e o agir da população. Não existiria termo mais bem colocado do que a “lógica da colonialidade”, compreendendo que o que ocorreu e o que acontece se subsidia por um conformismo imbricado que impulsiona a interculturalidade como lugar de busca do outro nos seus mais diversos saberes e fazeres, que vai possibilitando suporte para o questionar.

O questionar é a liberdade ao diálogo que não pode ser imposto. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire; Shor, 2013, p. 121). Diálogo que reflete uma posição epistemo-
(Muller; Ferreira, 2018, p. 4).

lógica, uma tensão entre autoridade e liberdade. Uma complexidade que dá lugar também ao silêncio como oportunidade de também se estar calado se não houver nada a dizer, “sabotagem” uma fala movida somente pela necessidade da fala, por isso a educação dialógica não é permissiva. Os espaços formais de ensino não representam um lugar para a transformação social, mas dele pode partir implicações e motivações para.

Na “lógica da colonialidade” diante os espaços formais de ensino, pode ganhar novos significados e se verem corporificados na concepção de conhecimento abstrato, reproduzido, opressor, do esvaziamento/silenciamento amparado pelas estratégias de ensino. Muller e Ferreira (2018) apresentam análises de livros de histórias dos quais trazem consigo a normalidade e o conformismo frente a escravidão. Uma consequência social, pois “[...] memória e identidade são elementos constitutivos um do outro, de modo que a memória produzida pelos discursos históricos se traduz nas formulações identitárias” (Muller; Ferreira, 2018, p. 7).

Questionar seria o propulsor fundamental para a construção de saberes e fazeres, porém condenados pelo sistema de ensino que, por vezes, nega a existência de conhecimentos outros. Ver o outro e o mundo e neles estarem juntos permite compreender a capacidade de cada um em se expressar condicionado por suas vivências, jamais sobrepondo-se, mas sempre com o outro. Reconhecer os “outros”, outra fala, outros conhecimentos, outros saberes e fazeres. Exemplo desse tipo, de uma “desobediência colonial” pode ser encontrada no livro *A queda do céu de Davi Kopenawa e Bruce Albert* (2015), indígena Yanomami que submetido ao modelo de pensamento eurocêntrico se percebeu silenciado, denunciando e anunciando suas críticas diante o contato com colonizadores e as consequências desse contato, resistindo para que então pudesse existir.

Muller e Ferreira (2018, p. 5) contribuem com uma questão diretamente relacionada ao que estamos tratando – “Quanto se influencia no processo de aprendizagem de um ou uma jovem não poder se descobrir naquilo que está sendo trabalhado? Ou pior, ser negado a construção de sua subjetividade ou ser deslocado a uma condição de “não ser” ”?, “[...] as escolas e a prática educativa que nelas se dá não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo” (Freire, 2001, p. 49).

O que me parece injusto e antidemocrático é que a escola, fundamentando-se no chamado “padrão culto” da língua portuguesa, continue, de um lado, a estigmatizar a linguagem da criança popular, de outro, ao fazê-lo, a introjetar na criança um sentimento de incapacidade de que dificilmente se liberta. Nunca eu disse ou escrevi, porém, que as crianças populares não deveriam aprender o “padrão culto”. Para isso, contudo, é preciso que se sintam respeitadas na sua identidade, que não se sintam inferiorizadas porque falam diferente. É preciso, finalmente, que ao aprender, por direito seu, o padrão culto, percebam que devem fazê-lo não porque sua linguagem é feia e inferior, mas porque, dominando o chamado padrão culto, se instrumentam para a sua luta pela necessária reinvenção do mundo (Freire, 2006, p. 46).

Não se “ver” naquilo que se pesquisa, que se estuda, permite com cada vez mais frequência distanciar-se da vida em sociedade. “Em outras palavras, afastamentos temporais ou espaciais, mediante olhares superficiais ou silenciamentos, servem para incluir povos ou pessoas na identidade/nós ou excluir na alteridade/eles” (Muller; Ferreira, 2018, p. 8) E essa inclusão se dá em uma identidade eurocêntrica, somente possível ao modo em que são alocados na condição de alteridade, naturalizando a subalternização dos “outros”, menosprezando valores éticos, estéticos ou políticos dos sujeitos. Como exemplo o “mito racial”, que procura desestruturar um preconceito que está tão concreto nos mais diversos setores, por vezes o racismo institucional.

Para então se descobrir e se perceber, não há sentido as particularidades com que conteúdos são discutidos nos ambientes escolares, já que as vivências se dão na pluralidade deles. Não como estar-se no mundo matematicamente, historicamente ou geograficamente, em termos de disciplinas, do que estar nas mais diversas dimensões. Por isso a necessidade constante dos estudiosos em problematizarem a constante adaptação das instituições de ensino a realidade dos educandos, independentemente do nível de ensino.

Sentir-se capaz, envolver-se dialogicamente com o outro retrata a importância de suas vivências, bem como acedências postas ao caso. De reconhecer-se como ser plural, produto de anseios, valores e tradições, bem como das perspectivas quanto a vida em sociedade e a si próprio. Atentar-se a decolonialidade como a presença de saberes e fazeres “outros” transformados pela colonialidade, visa propor essa diversidade sem sobreposição, pedagogicamente a transdisciplinaridade caminha nesse sentido. Todos os saberes dos sujeitos são requisitados para que de fato a proposta pedagógica possa se desenvolver.

Maia, Araújo e Nazareno (2019) compartilhando a noção de transdisciplinaridade discutida por Maldonado-Torres (2016), compreendendo-a como orientação de métodos e disciplinas mediante a decolonização como projeto e atitude, partes de uma consciência decolonial que se contrapõe à consciência moderna. A consciência decolonial “[...] busca decolonizar, des-segregar e des-generar o poder, o ser e o saber [...] Isto é feito ao criar laços e novas formas entre esferas que a Modernidade ajudou a separar: a esfera da política ou do ativismo social, a esfera da criação artística e a esfera da produção de conhecimento” (Maldonado-Torres, 2016, p. 93-94 *apud* Maia; Araújo; Nazareno, 2019, p. 4).

Des-generar o poder, o ser e o saber compartimentado, selecionado e universalizado. Iribarry (2003) discute as múltiplas compreensões diante a coletividade de disciplinas. Para o autor a multidisciplinaridade representa o primeiro nível, na qual várias disciplinas³/ciências são propostas mas sem relação entre elas, sendo portanto proposto objetivos múltiplos. Na pluri-disciplinaridade as várias disciplinas são justapostas agrupadamente para que então tenham relação entre si, mediante um único nível com objetivos diversos. A interdisciplinaridade envolve disciplinas conexas mediante um nível hierárquico sob finalidade, com objetivos múltiplos. Na transdisciplinaridade,

[...] a descrição geral envolve uma coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas em um sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral. É um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos. A coordenação propõe uma finalidade comum dos sistemas (Japiassu, 1976). Numa equipe de posto de saúde, por exemplo, encontram-se diversos profissionais reunidos. Pode-se tomar como exemplo a equipe que recebe pacientes com problemas mentais. Esta equipe, muito provavelmente, reunirá profissionais como psicólogos, psiquiatras, enfermeiros, assistentes sociais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, neurologistas, clínicos gerais, etc. Quando o paciente chega para uma avaliação todos irão assisti-lo e buscarão formular um diagnóstico acerca do caso. Para que esse diagnóstico seja dado em situação de transdisciplinaridade não basta apenas que cada profissional opine a partir de sua área e, finalmente, um tratamento seja indicado. Para que a configuração transdisciplinar seja alcançada é preciso que esses profissionais, fundamentalmente, estejam reciprocamente situados em sua área de origem e na área de cada um dos colegas (Iribarry, 2002). (Iribarry, 2003, p. 484).

Para Paulo Freire a transdisciplinaridade se faz presente não somente diante os conteúdos e a particularidade da sala de aula que abrange a complexidade da realidade, mas na constituição da instituição de ensino que deve estar voltada por diferentes, em uma gama de

3 O termo disciplina não se refere-se unicamente as disciplinas que podem compor um currículo escolar, mas aqui compreendidas como campos contextuais/conhecimentos específicos/ciências.

profissionais, como no caso enquanto Secretário de Educação na cidade de São Paulo,

Considerando o que há na prática educativa de gnosiológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicação, começamos a constituir durante janeiro e fevereiro grupos de especialistas, sem ônus para a Secretaria, professores e professoras universitárias do mais alto nível [...] físicos, matemáticos, biólogos, psicólogos, linguistas, sociólogos, teóricos da política, arte-educadores, filósofos, juristas envolvidos em programas de direitos humanos e, mais recentemente uma equipe de educadores e psicólogos que trabalham a problemática da sexualidade (Freire, 2006, p. 24-25).

Em uma situação de transdisciplinaridade, cada profissional problematiza os conceitos diante diferentes campos, subsidiada por interações entre os pesquisadores, não existe um profissional transdisciplinar, mas aquele que se dispõe a ter uma atitude transdisciplinar. A transdisciplinaridade move-se diante um desafio de diálogo intercultural (Iribarry, 2003).

Qualquer tentativa de reduzir a realidade a um único nível regido por uma única lógica não se situa no campo da transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação e do contato entre as disciplinas dados novos que as articulam entre si; surge uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. Rigor, abertura e tolerância são características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinar. O rigor na argumentação, que leva em conta todos os dados, é a barreira às possíveis distorções. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às idéias e verdades que podem se contrariar entre diferentes disciplinas (Iribarry, 2003, p. 486).

A abertura a todas as disciplinas, sem sobreposição, compreendendo a criticidade na relação entre elas mediante suas especificidades e quando são colocadas a discussão promovem o desafio diante o risco da variedade de ideais que se veem todas presentes no produto. Compreendendo as implicações de ambos os sujeitos participantes, dessa forma a transdisciplinaridade não pode ser considerada neutra, para Iribarry (2003), a transdisciplinaridade busca a unificação diante as diferenças presentes nos diversos campos conceituais, unificando em direção ao objeto e sujeito, o trabalho em conjunto é o ponto fundamental diante o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, que não pode se reduzir a um mecanismo de comparação. A transdisciplinaridade refere-se a um problema que não fora resolvido e que transita sob diferentes áreas para que deste processo nasça o diálogo, bem como o respeito a coordenação descentralizada, coordenação sem decisões verticalizadas.

Por basear-se no diálogo constante entre diferentes áreas de conhecimento, sem comparação, verticalização ou centralização caminha contrariamente ao que a modernidade/colonialidade aponta como necessário a evolução social, selecionando e padronizando grupos/comunidades/saberes e fazeres, silenciando toda uma história que se fortifica por essas implicações.

Decolonial visa apontar o (re)construção de saberes e fazeres implicados pela colonialidade, pela busca do esvaziamento/silenciamento de uma sociedade considerada por alguns como padrão – que domina e oprime. Se desvencilhar dos estereótipos e caminhar lutando pelo principal meio utilizado para o apagamento pluricultural: a educação. Forma-se enquanto cidadão que respeita a diversidade nas mais diversas dimensões, dentre elas: gênero, racial, religiosa, econômica, geográfica etc. “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, p. 12).

O pesquisador enquanto profissional que critica seu meio, buscando problematizar esse apoderamento social do qual a modernidade compreende, delimita as mais variadas regras mediante uma visão eurocêntrica, tida como a mais inteligível e verdadeira, provável. Delimita aos mais diversos setores regras aperadas pela sociedade como normalidades diante seus saberes e fazeres. Um exemplo seria a radicalidade democrática apontada por Freire:

Num primeiro momento a luta pela unidade na diversidade que é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser (Freire, 1992, p. 80).

Refletir sobre o que penso agora implica facetas sociais eurocêntricas, mover-me por mais que na tentativa de desvencilhar-me implica as consequências do modelo ocidental no qual me originei, por isso o lugar de fala se faz tão presente. De acordo com Paulo Freire (2013) não há ninguém melhor do que um oprimido de falar sobre essa condição porque ele próprio vivência. Simples posicionar sendo não-negro diante a temática sobre o mito da democracia racial, sobre a inexistência do racismo e do preconceito, onde enquanto branca que veem de fora.

Mobilizando tais questões, o lugar do pesquisador, mediante sua legitimidade e liberdade para a fala, percorre preceitos coloniais/modernos que o enquadram. Mesmo a problematização da decolonialidade se apresenta padronizada colonialmente. As metodologias decoloniais visam a busca de novas estratégias metodológicas de se fazer pesquisa, buscando concretizar a presença do “outro” de forma mais constante, desvencilhando-se de padronizações, uma subjetividade e liberdade que já fora buscada com o paradigma qualitativo mediante o positivismo, mas que se conformou com particularidades (rigoriedade metódica) para que pudesse ser considerada método.

Existen muchas propuestas metodológicas decoloniales, pero siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas hacen la crítica al positivismo, al determinismo, al reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que les permita desprenderse de la configuración conceptual occidental (Ocaña; López, 2018, p. 153).

Imagens e etnografia em colaboração podem representar exemplificações de uma decolonização do conhecimento que se concretiza na prática, na metodologia de pesquisa, que dá lugar para importâncias “outras” que não estejam apenas condicionadas a performance do pesquisador no cenário investigativo, mas que os sujeitos interlocutores na pesquisa se vejam envolvidos tão quanto o pesquisador, que outras fontes históricas-sociais se tornem referência diante a criticidade de mundo e das comunidades socioculturais, que existam novos fazeres e saberes inerentes ao se fazer pesquisa, pois além de acadêmica a pesquisa se corporifica na práxis social.

La ciencia social, protagonizada por personas con las mejores intenciones y provista de las más poderosas herramientas de análisis de la realidad social, de todas maneras aporta, muchas más veces de las que combate, a la reproducción del orden de desigualdad, injusticia y muerte –y es por eso que la ‘razón descolonial’ (Castro Gómez y Grosfoguel 2007)¹ es una actitud que debe traducirse en una aptitud, un hueco que debe querer hacerse mundo (Haber, 2011, p. 15).

Para Haber (2011), só existe investigador mediante a presença de uma investigação a ser feita mediatizada por sua presença no mundo e a presença do outro. Não há como pesquisar

pela finalidade da pesquisa por si só, pela necessidade de quantidade de trabalhos publicados, pelo anseio de produção acadêmica sem uma justificativa que envolva o pesquisador na questão investigada. Existe a questão a ser investigada e dela o pesquisador busca arcabouço teórico e prático para a sua atuação social. Freire (2006) comenta a necessária relação da universidade e seus pesquisadores para a concretização de uma educação de qualidade, deixando evidente o papel social que a pesquisa e o pesquisador apresentam.

Para Cusicanqui (2015), a utilização de imagens como interpretação histórica pode refletir uma metodologia de pesquisa que tem como práxis descolonizadora, permitindo um processo de superação do pensamento modernizante originário do norte global. Facilita processos de interpretação social sob uma perspectiva crítica, fortemente vinculada à história de grupos oprimidos.

Rappaport (2007) aponta a etnografia como uma possibilidade de dar voz aos interlocutores com um significado tão importante quanto a fala do pesquisador na pesquisa, na qual conjuntamente os sujeitos buscam a “co-teorización (la creación de nuevas construcciones teóricas)” (p. 197), despertando e corporificando os saberes e fazeres de comunidades como autênticos e verdadeiros, pois o etnógrafo por que esteja presente na comunidade pesquisa há anos, não consegue expor os saberes e fazeres, bem como as implicações, de como seria no caso da fala de um nativo, que se dá somente pela etnografia colaborativa, atribuindo voz aos interlocutores mediante seu trabalho, enfatizando o sentido de grupo.

El modelo adentro/afuera es útil para comprender cómo despliegan los activistas la noción de cultura, no como una constelación existente de prácticas y significados, sino como una proyección de la manera en la que se verá la vida futura, cómo los elementos internos son revitalizados mediante la incorporación de ideas externas (Rappaport, 2007, p. 220).

Um problema de investigação que seja de fato do pesquisador, no qual a procura de sua solução lhe dê sentido para a vida, sentido para se estar no mundo, não a concepção de um problema que esteja no mundo sem as implicações do pesquisador e portanto considerado não dele próprio, mas independente como se o pesquisador estivesse de um lado e o problema a ser investigado de outro, no qual o investigador estivesse o anunciando como um achado, para que então pudesse se mover a investigá-lo.

Os motivos para a pesquisa precisam se fazer presentes na realidade daqueles que procuram se desvencilhar dos paradigmas ocidentais e buscarem fazer da pesquisa um instrumento de decolonização. Por que discutir tais conceitos imbricados a pedagogia libertadora de Paulo Freire, por compreender que ambas as temáticas extrapolam os muros escolares e visam refletir, discutir e agir em prol da transformação social que acontece mediante as lutas sociais e políticas, bem como ontológicas e epistêmicas. “A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 1967, p. 11).

Para Soria (2017), reconhecer o lugar de fala e bem mais complexo do que muitos autores trazem à tona, pois utilizado levemente pode representar somente a inversão de termos pautados na modernidade eurocêntrica, porém faz-se necessário constituir um lugar de enunciação não como uma certeza propriamente, mas para a constituição de um espaço de conflitos e por isso heterogêneo.

É papel do professor diante uma pedagogia libertadora que dê lugar para a fala, humil-

dade expressa na liberdade diante a sabedoria dos educandos.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (Freire; Shor, 2013, p. 44).

A prática do professor deve se tornar a corporificação de seu testemunho a favor da liberdade, da democracia, no convívio das diferenças das mais diversas dimensões. Respeito, a não imposição de ideias, a compreensão de que a educação não se constitui por si só como possibilidade para a transformação já que ela mesma representa um produto social, do sistema capitalista que está estruturado e por isso várias das questões que nela emergem são reflexos sociais. “Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!” (Freire, 2013, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a diversidade de saberes e fazeres existentes, respeitar atitudes, escolhas, anseios e perspectivas de qualquer sujeito se refere ao papel social de qualquer indivíduo independentemente de onde atua, do seu campo teórico de estudo ou da universalização de conhecimentos e valores eurocêntricos nos quais se encontra. Perceber as consequências dos preconceitos raciais, religiosos, culturais, econômicos entre tantos outros que influencia na perda da identidade e pertencimento social. Adaptar-se socialmente para que se possa existir, não se refere a vida mas a permanência social limitada por paradigmas sociais.

Compreender as implicações coloniais que difundiram padrões e normalidades que continuarão influenciando as ações e transformações humanas, subsidiadas pela violência e opressão, pelo esvaziamento e silenciamento. Entender a decolonialidade como uma concepção de resistência, da reconstrução de saberes e fazeres transformados pela colonialidade, que subsidia a interculturalidade como possibilidade de dar voz aqueles que não a perderam mas que são obrigados a se calar. A transdisciplinaridade que busca a concretização de uma consciência decolonial, que desfaz para refazer novas noções de poder, ser e viver. As metodologias decoloniais como mais uma forma de resistência que adentra o campo acadêmico, atribuindo voz de luta não somente aos sujeitos mas também à sua produção literária, dentre outros produtos do estar no mundo em busca do encontro do seu pertencimento, mesmo que comunidades outras não o reconheçam.

O amparo diante uma educação libertadora que se desvencilha do assistencialismo que cala o sujeito e não lhe ajuda a ter voz de resistência. Uma educação libertadora que considera as especificidades de todos os sujeitos, onde ambos possuem capacidades para a construção de novos saberes e fazeres inerentes a sua identidade. Um espaço vigente pela educação libertadora que oferece liberdade, voz, questionamento, investigação, aguçando a curiosidade e respeitando a diversidade. Educação libertadora e decolonialidade referem-se à constituição da democracia, algo que deveria estar e não ser buscado.

REFERÊNCIAS

- BOZZANO, Caroline Betemps. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno da colonialidade nos feminismos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 27(1): e58972, 2018. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n158972.
- CUSICANQUI, Silvia R. *Sociología de las imágenes. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2015. Introdução e Capítulo 2 págs. 75-145.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire*. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23).
- FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – 7 edição – São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido [recurso eletrônico] / Paulo Freire*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia [recurso eletrônico] : o cotidiano o professor*. tradução Adriana Lopes. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
- HABER, Alejandro *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. *Revista Chilena de Antropología*, Vol. 23, 2011.
- IRIBARRY, Isac Nikos. *Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), pp. 483-490.
- KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. 9. *Imagens de forasteiros e 10. Primeiros contatos*. In *A queda do céu. Palavras de um Xamã Yanomani*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015. pp. 221-253.
- PEREIRA, Tamiris Maia Gonçalves; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. *Transdisciplinaridade e interculturalidade: experiências vividas e compartilhadas no curso de educação intercultural indígena – UFG (2018)*. *Roteiro*, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1–22, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17362.
- MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; FERREIRA, Paulo Antonio Barbosa. *A decolonialidade como emergência epistemológica para o ensino de história*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3511>, 2018.
- OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. *Hacer decolonial: desobedecer a la*

metodología e investigación. Hallazgos, 2019. 16(31), 149-168. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Educ. rev. vol.26 no.1 Belo Horizonte Apr. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso em janeiro de 2021.

RAPPAPORT, Joanne. Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología, Volumen 43, enero-diciembre 2007, pp. 197-229.

SORIA, Sofía. Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo. Estudios de Filosofía Práctica e História de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19 www.estudiosdefilosofia.com.ar / Mendoza / 2017 /

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In WALSH, Catherine. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.