

A decolonialidade nos meandros da construção da educação escolar para populações tradicionais

 [10.56238/sevedi76016-018](https://doi.org/10.56238/sevedi76016-018)

Renan Mota Silva

Antonia Erica Costa de Sousa

Denise Costa Brito

Diego Bacellar de Souza

Lorena Monteiro Lessa

Macilany Nunes Guimarães Silva

Paulo José Simplicio de Alcantara

RESUMO

No que diz respeito à discussão acerca dos estudos que buscam refutar as afirmações impostas durante grande tempo sobre o colonialismo, é buscar entender a

amplitude acerca do entendimento político, filosófico e cultural facultado do colonialismo tanto para os países ditos colonizadores e colonizados. Indubitavelmente, procurar uma nova perspectiva de erudito. Numa releitura, partindo do pressuposto que, os pós colonialismo possui em maior essência um outro viés compreensivo sobre as narrativas eurocêntricas que outrora possuíam arquétipo civilizatório universal.

ABSTRACT

When it comes to the discussion about studies that seek to refute the long-imposed assertions about colonialism, it is to seek to understand the breadth of political, philosophical, and cultural understanding of colonialism for both the colonizers and the colonized countries. Undoubtedly, to seek a new scholarly perspective. In a rereading, starting from the assumption that the post-colonialism has in essence another comprehensive bias on Eurocentric narratives that once possessed universal civilizing archetype.

1 INTRODUÇÃO

O PÓS-COLONIAL COMO ÁDITO PARA O DECOLONIAL

No que diz respeito à discussão acerca dos estudos que buscam refutar as afirmações impostas durante grande tempo sobre o colonialismo, é buscar entender a amplitude acerca do entendimento político, filosófico e cultural facultado do colonialismo tanto para os países ditos colonizadores e colonizados. Indubitavelmente, procurar uma nova perspectiva de erudito. Numa releitura, partindo do pressuposto que, os pós colonialismo possui em maior essência um outro viés compreensivo sobre as narrativas eurocêntricas que outrora possuíam arquétipo civilizatório universal.

Durante muito tempo, se passou a ideia de que os países europeus em sua grande maioria teriam maioridade cultural, cuja exportação se dava do centro para a periferia; onde os países não europeus eram considerados desprovidos de sapiência e, em consequência deixada à margem principalmente de produções científicas consideradas derradeiras se comparada ao essencialismo europeu.

Não obstante as feridas abertas na Ásia, África e América Latina, o poderio colonial eurocêntrico conforme retrata a fala do etnólogo francês Georges Balandier (2014) membro da Seção Francesa da Internacional Operária, traz à baila a perturbadora e desmedida transformação imposta nos personagens num período datado desde século XIX até o ponto médio do século XX. Assim, se tinha uma exponencial expansão do capitalismo industrial que em resumo tinha a classe burguesa industrial observando a mudança manufatureira para empresas mecanizadas ao suor dos trabalhadores. Em contrapartida, os europeus pagaram o duro preço da transculturação, devido o descortino sombrio em se fazer prevalecer sua cultura,

a ponto de os trabalhadores terem de desenraizar suas estirpes, aprendendo à revelia essa nova identidade cultural (PRATT, 1999).

2 COLONIALISMO E MODERNIDADE *VERSUS* COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

A Modernidade pode ser interpretada de duas maneiras, que segundo Dussel (1994), uma delas pode ser direcionada para o centro e a outra para as extremidades, sendo que primeira que foi utilizada europeus, a qual apresenta a Modernidade como como um acontecimento inédito no continente europeu no século XVII.

[...] um processo de ruptura epistemológica que tem suas bases no passado e no presente, sendo estes caracterizados a partir da dominação, da exploração e da marginalização, sendo tais fatores consequências do que pode ser denominado de modernidade e colonialidade (SILVA, 2022, p. 10).

Essa Modernidade se viu representada pelo movimento renascentista, o movimento protestante e os ideais iluministas provenientes das Revolução Francesa, tendo logo a seguir a Revolução Industrial que abriria novos caminhos com a chegada do século XVIII, dando início ao período da história denominado de era da racionalidade, das ideias civilizadas e de grande progresso da humanidade, dando tais movimentos uma visão de modernidade e de primeiro mundo à Europa e de hábitos civilizados à sua população. Nesse caminho, preferiu-se parafrasear o estudo detalhado de Antunes; Bahia (2017), onde:

Segundo os estudos de Walsh (2012), dentro de uma dimensão intercultural crítica, é possível repensar e resgatar dados identitários, socioculturais e históricos que foram silenciados por nossa herança colonial. A perspectiva crítica se propõe não só revisar estruturas patriarcalizadoras e racistas que fundamentaram séculos de relações exploratórias da natureza e do homem em terras brasileiras, mas também funciona como uma ferramenta que concebe a diversidade como algo positivo e inerente à sociedade (ANTUNES; BAHIA, 2017, p. 9).

Dessa forma, construiu-se assim uma falsa ideia de que por ser o centro das grandes descobertas, a Europa se tornaria o centro do mundo, tendo a atribuição de carregar sobre si o peso de levar a civilização aos povos que se encontravam em terras distantes do continente europeu e conseqüentemente não tinha acesso ao conhecimento científico e muito menos a devoção cristã a que os povos civilizados já haviam se sucumbido.

A partir da perspectiva europeia que não assume a descoberta, como um processo de invasão de uma terra já habitada por uma sociedade organizada social e culturalmente, percebe-se que tal ato não passou de um projeto de exploração expansionista dos recursos naturais abundantes do “Novo Mundo”.

Dessa forma, segundo Dussel (2005), o continente europeu que precisava de novas riquezas para se manter de forma privilegiada como o continente mais desenvolvido do mundo, se mantendo como potência econômica e política, se eximindo do papel de periferia do mundo turco e do império muçulmano.

Partindo para o “Novo Mundo,” com o intuito de catequisar e de domesticar os povos “pagãos” “bárbaros,” os exploradores em suas bravatas, deram de presente ao continente europeu um lugar de destaque, tornando-se o centro de todas as decisões políticas e econômicas do mundo, ao mesmo tempo que

seus governantes se sentiram no direito de subjugar culturas milenares e muito mais evoluídas e humanizadas do que a cultura e a sociedade europeia, surgindo assim os conceitos de eurocentrismo e de hegemonia etnocentrista.

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder é sinônimo de dominação econômica e política que subjuga povos não europeus, nesse caso indígenas e negros, tomando como base o conceito de raça para assim ter controle e explorar outros indivíduos, os quais sua cultura e organização social diferem daqueles considerados “povos civilizados.”

Quijano (2005), ainda ressalta que na América, a concepção de raça foi utilizada como um meio de formalizar de forma legítima as relações de dominação impugnadas pelos conquistadores europeus.

Sempre existiu de forma significativa um pluralismo étnico na América, sendo que os povos aqui já existentes, já tinham toda uma organização socio cultural, com seu idioma próprio, suas características históricas, suas crenças e toda uma identidade, que com a chegada dos colonizadores ibéricos possibilitou ao mundo europeu tomar conhecimento de várias etnias como aponta Quijano (2005).

Os povos astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUIJANO, 2005, p. 116).

De acordo com Ballestrin (2010), o colonialismo imposto pelo homem branco europeu, impugnou aos povos americanos a renúncia a sua história, sua língua, suas crenças e saberes acumulados que passaram de geração em geração, aniquilando suas identidades, o seu modo de ser e de viver, infringindo suas normas e condutas, desde os povos astecas aos iorubás, destituindo estes de sua humanidade, mostrando assim uma faceta macabra da colonialidade impetrada no continente americano de norte a sul.

Walsh (2009), ressalta que a colonialidade adotou uma nova configuração na atualidade, impondo o seu poder devastador através de órgãos internacionais disfarçados de instituições de apoio e beneficência como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo estes organismos supranacionais e supremacistas que são organizados e direcionados por um grupo de países europeus e nada menos do que pelos Estados Unidos, sendo estes responsáveis por ditar as “regras do jogo”. Para Silva (2021):

Esses países se acham no dever e no direito de deliberar sobre as diretrizes que deverão reger o mundo, no que diz respeito à regulamentação da economia, dos sistemas educacionais e do financiamento destes, sobre o funcionamento dos sistemas de saúde, da segurança dos outros países, principalmente dos subdesenvolvidos e que tem em seu sistema político, econômico, religiosos e governamental peculiaridades que divergem do que reza a Nova Ordem Mundial, capitalista e neoliberal (SILVA, 2021, p. 56).

Dessa forma, presencia-se uma organização social totalmente globalizada, em que os aspectos de vida mais relevantes dos povos e nações não são levados em consideração, sendo dessa forma a população mundial obrigada a aderir ao processo irrestrito de globalização hierárquico, racista e separatista. Globalizada.

Presenciou-se nas últimas décadas um movimento quase que missionário do grupo adepto à colonialidade modernidade, ou seja, a problematização e compreensão da realidade latino-americana, no sentido de decolonizar o sistema epistemológico, a peculiaridade humana e os saberes e costumes latino-americanos.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para ser utilizada neste capítulo foi concebida como uma pesquisa exploratória e discursiva, dada a maestria. A escolha deste método serve de alicerce para ir ao encontro do principal objetivo deste tipo de metodologia, ou seja, a pesquisa exploratória busca desenvolver, aperfeiçoar e discutir conceitos e ideias já existentes em um campo de estudo, para angariar problemas que possam ser investigados em profundidade (GIL, 2008).

Em relação à pesquisa descritiva, entende-se que é aquela que busca estabelecer relações entre variáveis. Neste tipo de pesquisa, as informações são coletadas e/ou observadas, registradas, analisadas e classificadas sem quaisquer manipulações, ou seja, sem a intervenção do pesquisador e/ou da pesquisadora. Esse método busca estabelecer com que frequência um evento ocorre, sua natureza, características, causas e a relação com outros eventos (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Para tanto, no presente capítulo, a pesquisa exploratória foi utilizada no primeiro momento, da primeira etapa de investigação, quando se buscou tratar conceitos mais amplos sobre a decolonialidade nos meandros da construção da educação escolar para populações tradicionais. Em segundo momento, foi empregada a pesquisa descritiva para entender como a Educação Escolar para Populações Tradicionais vêm sendo aplicada dentro do processo de ensino atual, com vistas à modernidade/colonialidade.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA POPULAÇÕES TRADICIONAIS E A DECOLONIALIDADE

No que se refere à relação hierárquica e de subordinação da colonialidade, esta sempre esteve presente em todas as áreas da sociedade, a exemplo da educação. Segundo Arroyo (2013), mesmo após décadas percebe-se que o nosso sistema educacional persiste em ofertar uma educação colonizadora, em que o saber é padronizado para servir ao poder, produzindo indivíduos que se constituem através de um processo ensino-aprendizagem sem significado para que estes possam exercer a cidadania de forma íntegra e participativa.

Arroyo (2013), ainda aponta para uma escola latino-americana, de forma específica a brasileira que tem cometido o erro de convergir a diversidade racial em uma padronização que leva ao sentimento de

superioridade do branco que inferioriza o negro e o indígena, diminuindo a intelectualidade, a identidade cultural e moral humana. Dessa forma percebe-se que a história da educação latino-americana tem se convertido em seu processo histórico, na mais perversa forma pedagógica de praticar a educação, quando esta deveria fazer o contrário, ou seja, formar cidadãos livres e autônomos.

Walsh (2009), em confluência com Arroyo (2013), destaca que a pedagogia moderna persiste em reforçar os processos de subordinação, a partir do momento que esta omite o lado verdadeiro da história, refutando a ancestralidade, a produção cultural do passado e do presente das comunidades tradicionais, globalizando as teorias pedagógicas, repassando os currículos de forma generalizada, elaborando práticas pedagógicas que segregam o conhecimento anteriormente adquirido, sendo as políticas públicas direcionadas a todos, sem no entanto considerar a individualidade e diversidade existente dentro das escolas públicas.

No entanto, tem-se observado uma crescente movimentação das populações tradicionais, no sentido de refutar esse modelo de classificação impetrados pela escola e pela sociedade que consideram os negros e sua cultura como algo inexistente e irrelevante.

Cada vez mais tem crescido os movimentos que lutam pelo reconhecimento da cultura afro brasileira, pela demarcação de seus territórios para que estes possam permanecer e pertencer ao lugar onde viram suas raízes serem estabelecidas, pela implementação de políticas públicas que lhes garantam os mesmos direitos que todos e qualquer cidadão tem numa sociedade, sendo atendidas todas as suas necessidades respeitando o seu modo peculiar de ser e de viver.

Arroyo (2013); Walsh (2009), ressaltam que os saberes ancestrais devem ser valorizados de forma indistinta, levando em conta a ancestralidade, legitimando a identidade étnica, devendo reconhecer a história que envolve esse povo, o seu posicionamento e situação geográfica, pautando sempre pela afirmação de sua existência como povos tradicionais.

Percebe-se, no entanto, que por um longo período, o ensino foi direcionado preferencialmente para atender às demandas educacionais da população branca e com poder aquisitivo dominante. No entanto tem acontecido uma mudança nesse cenário no final da década de 1980, que com o processo de redemocratização pós Ditadura Militar e às pressões sofridas por alguns segmentos da sociedade principalmente pela comunidade negra, que iniciam um processo de mobilização dos movimentos contra o racismo, exigindo maior efetividade das políticas públicas acerca da igualdade, do reconhecimento do negro como cidadão íntegro com os mesmos direitos dispensados a sociedade branca.

No contexto brasileiro, apesar da população brasileira ser formada por 45% de pessoas negras, segundo o IBGE, presenciamos ideologias que remetem às desigualdades e estereótipos racistas. Percebe-se que há uma predominância de um imaginário étnico-racial que favorece a branquidade, privilegiando de forma específica as raízes europeias da nossa cultura, desconsiderando ou menosprezando grupos de valor cultural de grande significado para a nossa constituição histórico-cultural que são os africanos, os indígenas e os asiáticos (SILVA, 2021, p. 58).

Segundo o § 2º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o objetivo do ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana deve focar no reconhecimento e na valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, garantindo a igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, juntamente com os indígenas, europeus e asiáticos.

Nessa direção, as instituições de ensino devem ser respaldadas na garantia da autonomia de suas ações sobre este tema, devendo estas construir e organizar projetos pedagógicos que estejam de acordo com as exigências previstas na Lei acima citada, devendo essas instituições buscarem parceria com as comunidades escolares, como também a colaboração direta ou indireta das instituições universitárias, dos grupos sociais e culturais ligados ao Movimento Negro, para que assim seja propiciado a interação da escola com a comunidade.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares, estas afirmam que a escola deve desempenhar a função de desconstrução da concepção de atribuir ao afrodescendente a condição única de ser descendente de escravos, que sempre foram subordinados e dominados pelos brancos.

Partindo desse contexto, compete às instituições de ensino incluir, em suas atividades curriculares, práticas pedagógicas em que sejam abordadas cotidianamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africanas e europeias.

Walsh (2009), sugere que seja utilizada uma abordagem crítica, devendo considerar o problema estrutural-colonial-racial. E ainda ressalta que:

Isto é, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e branqueados em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos andares inferiores. A partir desta posição, a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade - em contraste à funcional, que se exerce a partir de cima. Aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (2009, p. 3).

Neste sentido, a atribuição da instituição escolar deve ser considerada no que se refere ao processo de socialização, sendo que neste contexto, a participação e interação deve ser valorizada, para que o aluno sinta estimulado em ser o protagonista das construções do próprio processo de aprendizagem. A escola deve se organizar no sentido de adquirir instrumentos que propiciam o acesso à aprendizagem significativa, assim como a acessibilidade ao conhecimento rudimentar dos saberes.

Diante do exposto, vale destacar que a escola é compreendida como um espaço que se destina a realização do ensino e à construção do saber, devendo considerar questionamentos acerca da função do ensino e sua contribuição na formação humana e qual o instrumento legal em que se embasa a organização da educação escolar.

Com base nas concepções de Walsh (2009), é proposto voltar o olhar para as comunidades de povos tradicionais numa perspectiva intercultural de forma crítica pautada na decolonialidade, pois segundo esta mesma autora as populações tradicionais devem ser concebidas como:

como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 26).

Mais do que nunca, deve o sistema educação brasileiro, tomar os povos tradicionais como referência das práticas educativas acerca de uma discussão dialógica em torno dos saberes, pois a escola tem pecado muito quando renega os saberes e a identidade cultural dos povos tradicionais que vivem a margem da sociedade, sejam eles residentes no campo ou no meio urbano, a escola deve urgentemente se despir de seu caráter elitista, sexista, eurocentrista e racista.

Entende-se que as políticas educacionais não devem estar centradas em privilegiar um determinado grupo social ou cultura, nesse caso a europeia ou até mesmo a africana, indígena ou afro-brasileira, mas esta deve estar a serviço de uma sociedade totalmente diversa, devendo implementar currículos que atendam à diversidade do povo brasileiro.

Em vista disso, trata-se de pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, de modo que não se estabeleça um saber unitário e absoluto, que valorize determinada cultura em detrimento de outra. É haver uma troca de experiências no processo de reconstrução do conhecimento. Desse modo, a educação brasileira viria abrir caminho para o reconhecimento de identidades e saberes, muitas vezes, negadas em decorrência de um modelo eurocêntrico, que apesar do fim do colonialismo, ainda não foi superado.

Nesse sentido, é de suma importância que sejam elaboradas práticas de ensino que levem em consideração a diversidade de identidades e saberes que constituem a sociedade brasileira, sendo dessa forma um desperdício tentar impor uma educação que sobreponha toda essa bagagem socio cultural, sem considerar o legado histórico cultural que urge por reconhecimento de sua importância.

Dessa forma, devem ser consideradas as formas de organização social e política dos grupos étnico-raciais que sempre lutaram contra a segregação e a falta de políticas públicas que lhes garantam os direitos. Deve-se atentar para o legado histórico cultural que esses grupos trazem consigo, não devendo tais fatores serem desconsiderados ou jogados ao esquecimento e tratado como algo ultrapassado que não se encaixa às normas estabelecidas pelo mundo moderno e globalizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização dos saberes ancestrais, deve sobremaneira atestar a ancestralidade que detém a legitimação das identidades étnicas, de forma que todo o reconhecimento das histórias e as posições que estão alocados a partir do lugar inexistente, se afirmem como existentes. A história promove essa situação a partir da difusão ainda hoje vigente nas disciplinas de “história” que apresentam uma visão negativa do negro. Coloca-o sempre como minoria, grupo a parte da sociedade e silenciando sobre a História da África

e dos Afro-brasileiros. E até mesmo, quando abordam as questões de resistência, a imagem transmitida é de vítima e não de um herói resistente e vencedor. Esse conceito de vitimização, acarreta compaixão e não necessariamente reconhecimento.

Diante do exposto, urge a necessidade de minimizar as desigualdades sociais e culturais, a etnização preconceituosa que sempre esteve presente como herança do colonialismo. Sendo assim, é através da educação libertadora que serão rompidos os laços da alienação e do cerceamento da liberdade humana e do exercício da cidadania de forma indistinta. Dessa forma, entende-se que há uma articulação entre Educação Escolar para Populações Tradicionais, fundamentada por valores e percepções locais e a educação formal, cujo propósito é evitar a reprodução de discursos que não correspondam às necessidades defendidas pelo movimento das populações tradicionais.

Isto posto, considera-se importante pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, sem que se estabeleça um saber único, em detrimento de outros saberes e culturas. Uma pedagogia que permita a troca de experiências no processo de construção e reconstrução do conhecimento. Assim, será possível abrir caminhos para o reconhecimento de identidades e saberes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Viviane Conceição; BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **Alterações da LDB 9.394/96 em função da Lei 13.415/17: uma análise decolonial**. Anais VII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: < <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51269> >. Acesso em: 18jun.2021.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n.º 11. Brasília, Maio/Ago de 2013, p. 89-117. 2010.
- DUSSEL, Enrique. 1492 El encubrimiento del Otro Hacia El origen del “mito de La Modernidad”. Conferencias de Frankfurt, Octubre 1992. **Colección Academia**. n.º 1 Plural editores – Faculdade de Humanidades y Ciencias de La Educación – UMSA: La Paz, 1994.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FIGUEIREDO, João Gabriel Rodrigues e. Conformando e contestando: o fenômeno político no pensamento do antropólogo Georges Balandier. **Revista Sem Aspas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 81–95, 2015. DOI: 10.29373/sas.v3i1.7298. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/7298> >. Acesso em: 14mar.2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005.
- PRATT, Mary Louise. **Os Olhos do Império**. Relatos de viagem e transculturação. Bauru, EDUSC, 1999.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Editora Feevale, p. 277, 2013.
- SILVA, Renan Mota. **Comunidade Quilombola da Ilha da Marambaia/RJ: Educação, Ancestralidade e Decolonialidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 160. 2021. Acesso em 17jul.2021.
- SILVA, Renan Mota *et al.* A POSSIBILIDADE DE DIÁLOGO ENTRE AS CULTURAS: um estudo segundo Catherine Walsh. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-17, 2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.