



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DECOLONIALIDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL**

ARTHUR CARDOSO DE ANDRADE

Campina Grande – PB

Dezembro de 2024

ARTHUR CARDOSO DE ANDRADE

**DECOLONIALIDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira.

Campina Grande – PB

Dezembro de 2024

A553d Andrade, Arthur Cardoso de.

Decolonialidade e pesquisa em educação: uma revisão integrativa de produções acadêmicas no Brasil / Arthur Cardoso de Andrade. – Campina Grande, 2024.

115 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".

Referências.

1. Decolonialidade. 2. Pesquisa Educacional - Brasil. 3. Produções Acadêmicas - Análise. 4. Revisão Integrativa. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 37:001.981.5(81)(043)


ARTHUR CARDOSO DE ANDRADE

**DECOLONIALIDADE E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO
INTEGRATIVA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGE/UFPG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 16/12/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANDREAUGUSTO DINIZ LIRA**
Data: 18/12/2024 15:09:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira (Orientador/Presidente – PPGE/UFPG)

Documento assinado digitalmente
 **JULIO CEZAR ADAM**
Data: 18/12/2024 08:45:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio César Adam (Examinador Externo – PPGT/FACULDADES EST)

Documento assinado digitalmente
 **DORIVALDO ALVES SALUSTIANO**
Data: 18/12/2024 14:52:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano (Examinador Interno – PPGE/UFPG)

*Dedico às desobediências epistêmicas,
pedagógicas e existenciais
que me guiam e me formam*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por trazer-me vivo até aqui. Agradeço a todas as pessoas e lugares que foram refúgio durante o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a banca avaliadora de qualificação e defesa, nas pessoas dos professores Dorivaldo Salustiano, Júlio Cezar Adam e Andreia Fernandes, que contribuiu de modo significativo para seu desenvolvimento.

Agradeço também ao meu orientador, André Augusto Diniz Lira, que me conduziu ao longo desta caminhada e me ensinou lições valiosas sobre a universidade, sobre a pesquisa e sobre a importância do equilíbrio em tudo que fazemos, dizemos e defendemos.

Recriar, a partir do pensamento da periferia global, é apontar para a descolonização cognitiva, é fortalecer pensamentos localizados na periferia do sistema-mundo moderno/colonial, alicerçando, assim, fissuras que permitam conceber conhecimentos-outros, imaginários-outros, afetos-outros, dentre modos-outros de sociabilidade, sendo importante destacá-lo ainda como um caminho em construção.
(Souza, 2024, n. p.)

RESUMO

As teorias pós-coloniais e decoloniais, ao problematizarem as epistemologias ocidentais, têm impulsionado pesquisadores/as a identificar os traços de colonialismo e colonialidade presentes nas práticas de pesquisa, ensino e aprendizagem em instituições educacionais de todos os níveis. No entanto, o pensamento decolonial vai além da observação, exigindo o desenvolvimento de práxis de resistência que promovam posturas críticas face à alienação imposta pela colonialidade. Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre o campo da pesquisa educacional no Brasil e a decolonialidade, analisando o que as produções acadêmicas propõem com base nesse conceito. As reflexões foram conduzidas a partir de uma análise interpretativista, buscando compreender como a decolonialidade se relaciona com as produções acadêmicas em educação e problematizando os dados à luz das contribuições teóricas e práticas desse pensamento. Por meio de uma revisão integrativa, foram coletados artigos científicos e ensaios na área de educação, disponíveis em bases de dados nacionais, que abordavam tópicos relacionados ao conceito de decolonialidade. Os resultados foram organizados em três dimensões: aspectos técnicos (classificação e localização dos periódicos), temáticos e metodológicos. Constatou-se que a maioria dos estudos está concentrada em periódicos de alta avaliação e impacto, predominantemente oriundos da região Sudeste do Brasil, com um elevado número de ensaios teóricos. A análise temática resultou em duas categorias principais: (1) Decolonialidade como base teórica e (2) Decolonialidade como proposta de transformação, desdobradas em seis subcategorias: 1.1 Decolonialidade como fundamento para reflexão sobre identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade; 1.2 Decolonialidade em interseção com outras teorias críticas; 1.3 Decolonialidade como base para análise de desafios educacionais, políticos e econômicos contemporâneos; 2.1 Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento diante de desafios sociais, políticos e econômicos atuais; 2.2 Decolonialidade como paradigma alternativo para a produção de saberes educativos; 2.3 Decolonialidade como ressignificação de práticas pedagógicas e de ensino. A revisão da literatura revelou disputas epistemológicas e políticas significativas, evidenciando a emergência de novas possibilidades epistemológicas e pedagógicas. Identificou-se que a maioria dos estudos é de natureza teórica, refletindo o caráter emergente do tema, enquanto os empíricos, ainda incipientes, demonstram avanços ao integrar categorias identitárias e compromissos ético-políticos ao fazer da pesquisa em Educação. A Decolonialidade, ao propor uma educação plural e enraizada nas vivências e contextos, afirma a diversidade como potência transformadora e aponta caminhos para uma educação emancipadora e libertadora.

Palavras-chave: Decolonialidade. Pesquisa Educacional. Revisão Integrativa.

ABSTRACT

Postcolonial and decolonial theories, by problematizing Western epistemologies, have driven researchers to identify traces of colonialism and coloniality present in research, teaching, and learning practices within educational institutions at all levels. However, decolonial thought goes beyond observation, demanding the development of resistance practices that foster critical stances against the alienation imposed by coloniality. This study aims to investigate the relationship between the field of educational research in Brazil and decoloniality, analyzing what academic productions propose based on this concept. The reflections were guided by an interpretivist analysis, seeking to understand how decoloniality relates to academic productions in education and problematizing the data in light of the theoretical and practical contributions of this thought. Through an integrative review, scientific articles and essays in the field of education were collected from national databases, addressing topics related to the concept of decoloniality. The results were organized into three dimensions: technical aspects (classification and location of journals), thematic aspects, and methodological aspects. It was found that most studies are concentrated in high-impact journals predominantly from the Southeast region of Brazil, with a significant number of theoretical essays. The thematic analysis resulted in two main categories: Decoloniality as a Theoretical Foundation and Decoloniality as a Proposal for Transformation, divided into six subcategories: Decoloniality as a foundation for reflecting on identities, knowledge, and practices historically oppressed by colonialism and coloniality; Decoloniality in intersection with other critical theories; Decoloniality as a basis for analyzing contemporary educational, political, and economic challenges; Decoloniality as a proposal for re-signifying knowledge in the face of current social, political, and economic challenges; Decoloniality as an alternative paradigm for the production of educational knowledge; and Decoloniality as a re-signification of pedagogical and teaching practices. The literature review revealed significant epistemological and political disputes, highlighting the emergence of new epistemological and pedagogical possibilities. It was identified that most studies are theoretical in nature, reflecting the emerging character of the theme, while empirical studies, though still in their early stages, demonstrate progress by integrating identity categories and ethical-political commitments into educational research practices. Decoloniality, by proposing a plural education rooted in lived experiences and contexts, affirms diversity as a transformative force and points to pathways for emancipatory and liberatory education.

Keywords: Decoloniality. Educational Research. Integrative Review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por Qualis do Periódico.....	63
Gráfico 2 - Distribuição das notas de avaliação dos PPGs em Educação por região.....	68
Gráfico 3 - Divisão dos tipos de estudo (por %)......	93

QUADROS

Quadro 1 - Protocolo de busca.....	49
Quadro 2 - Categorização temática da amostra.....	60
Quadro 3 - Definição das subcategorias temáticas da categoria geral 1.....	71
Quadro 4 - Definição das subcategorias temáticas da categoria geral 2.....	72
Quadro 5 - Divisão da amostra na categoria temática 1.....	73
Quadro 6 - Divisão da amostra na categoria temática 2.....	73
Quadro 7 - Síntese de dados dos estudos empíricos.....	94

TABELAS

Tabela 1 - Delimitação da amostra.....	52
Tabela 2 - Distribuição da amostra por periódico.....	64
Tabela 3 - Tabela com dados sobre os periódicos e artigos em cada região (em números e %)......	66
Tabela 4 - Dados acerca da divisão da amostra nas categorias.....	73

FIGURAS

Figura 1 - Características da Revisão Integrativa.....	46
Figura 2 - Etapas da revisão integrativa.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - SOBRE A RELAÇÃO ENTRE (DE)COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO .	18
1.1 Educação colonial e epistemicídio	18
1.1.1 Entendendo o pós-colonial e o decolonial.....	21
1.2 Decolonialidade como práxis e como ressignificação na Educação	25
1.3 Decolonialidade e Pedagogia.....	27
1.3.1 Decolonialidade e Didática.....	31
1.3.2 Decolonialidade e Currículo	34
CAPÍTULO 2 - DECOLONIALIDADE, PARADIGMAS E PESQUISA ACADÊMICA.....	37
2.1 Pesquisa Acadêmica na Periferia Global.....	37
2.2 Descolonizando a pesquisa, descolonizando a Universidade	38
2.3 Epistemologias da Periferia e a Construção de outras práxis	40
2.4 Decolonialidade e Pesquisa Educacional	43
CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	45
3.1 Aspectos da revisão desenvolvida nesta pesquisa	46
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	63
4.1 Panorama dos periódicos	63
4.2 Categorização geral temática da amostra	72
4.1.1 Relações e interlocuções entre os estudos a partir dos temas.....	76
4.1.2 Decolonialidade como base teórica	78
4.1.3 Decolonialidade como proposta de transformação.....	84
4.2 Tipos de pesquisa presentes na amostra	93
4.3 Análise dos estudos empíricos.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa estuda a relação entre Decolonialidade e Pesquisa em Educação através de uma revisão de literatura. O recorte geográfico é o Brasil, este país do Sul/Periferia Global que surge como nação através da dominação colonial portuguesa/europeia e, ao longo dos séculos, estabelece em seu território inúmeras relações de desigualdade, exclusão e genocídios. Minha opção por usar os termos “Sul Global e Periferia Global” vem da inconformidade em relação ao uso dos termos Norte e Sul para descrever a divisão do mundo colonial e o mundo colonizado. Firmando meus pés sobre os saberes transmodernos decoloniais latino-americanos, entendo que analisar essa divisão através dos termos centro e periferia é o mais coerente quando se leva em consideração os sentidos geopolíticos que esses termos carregam. Apesar disso, observo que os termos Norte e Sul são os mais utilizados dentro das discussões que abordamos na área em diferentes contextos do mundo, por isso não os recuso totalmente. A escolha do tema da pesquisa, por sua vez, surge através das desobediências que guiam este pesquisador, oriundas das violências simbólicas vivenciadas durante a formação como professor, e, sobretudo, durante a formação como pesquisador. Contextualmente, a pesquisa se encontra no âmbito das interlocuções entre as epistemologias da ciência, da educação e do fazer da pesquisa.

A ciência é um campo de disputas epistemológicas, metodológicas e políticas. Ela é um campo no qual cientistas disputam por aquilo que Bourdieu (2004) chamou de Capital Científico. Neste complexo cenário em que discursos tentam se sobrepor, refletir sobre quem domina e quem luta pela/na emergência de perspectivas e saberes outros é crucial para compreender como o campo científico se forma e quem e o que, dentro dele, exerce dominação. No caso das ciências humanas, recorte no qual se encontra a educação como campo do saber e onde predominam os estudos sobre teorias e conceitos, esses complexos movimentos também ocorrem. Historicamente, as ciências humanas passaram a ser compreendidas como um campo no qual imperam ideologias e subjetividades, conferindo-lhes sempre um lugar inferior às demais ciências na ótica hegemônica da tradição moderna, tidas como imparciais, independentes e avançadas - perspectiva que questionamos. A verdade é que não há em nenhum fazer científico objetividades e imparcialidades absolutas. Essas generalizações se dão pela noção de pesquisa que se desenvolve desde a modernidade, mas também pelo objeto de estudo destas ciências, que no caso das ciências humanas, são teorias, conceitos, saberes e pensamentos.

Nesse sentido, é interessante olhar para o que Barros (2016) afirma sobre os conceitos nas ciências humanas e a relação deles com a produção do conhecimento. Para o historiador, existem muitas funções exercidas pelos conceitos em relação ao seu lugar no modo como construímos o conhecimento: comunicar, organizar, generalizar, comparar, problematizar e aprofundar. Pensar os conceitos, de fato, evoca pensar sobre categorias e proposições teóricas que possuem complexas ramificações epistemológicas e inúmeras implicações também para as práticas. Mas analisar como e quais são os conceitos que se consolidam na ciência, quais exercem dominância e quais são apagados revelam que também existem processos de lutas e disputas em torno dessas (des)legitimações. Pensando desde Spivak (2014) podemos questionar, podem os/as subalternos(subalternizados) produzir conceitos? Tal questionamento leva-nos a pensar sobre as relações coloniais e imperiais de poder que permeiam todas as dimensões da existência humana, sobretudo o campo dos saberes.

Na contramão da dominação, existem as teorias e conceitos que se erguem para questionar estruturas pré-estabelecidas. Disputas por ocupações epistêmicas que buscam a libertação, não só de saberes, mas também de identidades, contrapondo a opressão e aspirando superá-las. É a partir deste objetivo que surge o pensamento decolonial latino-americano: perspectivas multidisciplinares que possuem o mesmo objetivo, compreender a colonialidade, em suas muitas especificidades, e pensar, a partir dela, como deve ser a nossa emancipação e para quais caminhos devemos caminhar. Esta pesquisa dedica-se especialmente a investigar a Decolonialidade, como conceito emergente e insurgente, representando um projeto ético-político de liberdade para os povos da periferia do mundo, e pensar como este conceito tem sido absorvido pela educação como campo das ciências humanas dedicado a pensar sobre processos formativos. Considerando o campo da produção de saberes como um dos espaços cruciais de transformação, a presente pesquisa volta-se ao campo da pesquisa educacional para entender esta relação.

A relação entre Decolonialidade e Educação se estabelece desde o desenvolvimento das teorias transmodernas¹ no contexto latino-americano. De modo mais conciso, a partir das contribuições teóricas do Grupo Modernidade/Colonialidade (Oliveira; Candau, 2010), do qual obtivemos conceitos importantes que nos mostram as especificidades da dominação colonial e sua dimensão social, política, histórica, econômica e cultural. Estudos bibliográficos como os

¹ A partir da crítica desenvolvida à modernidade e à pós-modernidade, Dussel (2012) propõe que o projeto epistemológico de libertação dos povos da periferia do mundo é a transmodernidade, que por sua vez se baseia na alteridade para estabelecer-se como teoria que verdadeiramente considera as nuances da opressão moderna, colonial e imperial no contexto da periferia do mundo.

de Chaves (2021) apresentam o modo como o pensamento interdisciplinar em torno do conceito de colonialidade utilizam-se de saberes e problemáticas que mencionam em si questões educacionais/pedagógicas.

As propostas decoloniais em torno da educação surgem pelo reconhecimento de que “os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro” (Candau, 2020, p. 681). Esse conhecimento, evidentemente, trata-se do conhecimento daqueles que outrora dominaram pela força nossos territórios e que hoje seguem a dominar pelo conhecimento. Essa hegemonia que se constrói em torno do conhecimento e que baseia e influencia nossos sistemas de educação representam muitos problemas que vão para além do que se aprende, mas molda também a maneira como se ensina, quem ensina e quem é ensinado. Moldes da colonialidade que afastam de nós quem nós somos, roubando os nossos contextos e fazendo com que não consideremos a forma como somos oprimidos.

Nesse sentido, a problemática desta pesquisa se configura a partir da emergência de pesquisas que encontram na decolonialidade um caminho de ressignificação para a educação e para o ensino. Esta pesquisa surge da necessidade de compreender as configurações desse conceito e suas tendências nas produções científicas em educação em diversas dimensões, que se referem a aspectos relacionados aos fundamentos teóricos utilizados, suas divergências e convergências epistemológicas, as opções metodológicas tomadas pelos/as autores/as, problematizando de que maneira/se constroem pesquisa a partir de métodos decoloniais, e que sentido essas produções atribuem a decolonialidade. Ante este contexto, a presente investigação se debruça sobre o seguinte problema de pesquisa: considerando os temas, metodologias utilizadas, apontamentos reflexivos e/ou práticas sugeridas, como o conceito de decolonialidade é abordado pelas produções acadêmicas na área de educação no Brasil? Nesta pesquisa, almejamos basear o estudo e a análise de modo que seja possível pensar a relação entre Decolonialidade e Educação como um todo, uma vez que acreditamos ser esse o caminho necessário para a aproximação do resgate de nós mesmos e de nossos saberes enquanto povos da periferia do mundo.

Em relação à relevância social, consideramos o contexto das reformas neoliberais e neotecnistas da atualidade (Saviani, 2008), os processos de ressignificação da educação e da escola e a necessidade do desenvolvimento de uma práxis de resistência que firme os pés dos/as

educadores/as e educandos/as no chão que pisam e na realidade que os formam. Esse compromisso de contextualização das práticas de ensino, outrora defendido pela Pedagogia da Libertação, hoje é assumido também pela Pedagogia Decolonial (Walsh, 2013).

Esta pesquisa visa contribuir para a consolidação de perspectivas teóricas e práticas no que diz respeito à desconstrução das abordagens pedagógico-didáticas marcadas pela colonialidade, uma vez que pretende estabelecer e demonstrar as nuances de pesquisas já realizadas e contribuir para os caminhos que têm sido construídos. Também é necessário mencionar a ausência de estudos integrativos de bibliografia nos temas abordados nesta pesquisa, os quais possuem uma importância significativa para o estabelecimento de um estado da arte dentro dos conceitos que aqui nos propomos a estudar.

A partir do interesse na compreensão do desenvolvimento do conceito e de uma abordagem teórica, entendemos que o melhor para esta pesquisa é a aplicação de um método bibliográfico, cuja abordagem seja qualitativa, e que possa contribuir para o levantamento de dados úteis na elaboração da resposta do problema da pesquisa. Assim, optou-se pela revisão integrativa, que de acordo com Ercole, Melo e Alcoforado (2014, p. 9), sintetiza, de modo abrangente, diferentes tipos de estudos sobre determinado tema ou problema, constituindo um “corpo do conhecimento”, perspectiva corroborada por Broome (2006), que define que a revisão integrativa é um método de revisão de literatura que pode ser aplicado para buscar na literatura estudos teóricos e/ou empíricos a resposta para um problema de pesquisa estabelecido. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), “o termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”.

Nesse sentido, tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a relação entre decolonialidade e a pesquisa educacional através de uma análise da suas configurações, englobando aspectos técnicos, temáticos e metodológicos. Para alcançar este objetivo geral, proponho três objetivos específicos: (1) apresentar noções acerca da relação entre decolonialidade e pesquisa em educação também através dos recortes da pedagogia, didática/ensino e currículo; (2) analisar e categorizar os artigos quanto aos periódicos de publicação, seus temas e métodos utilizados; e (3) caracterizar os resultados através da sua estrutura temática e estabelecer similaridades e confluências entre eles.

Tendo em vista o problema e os objetivos da pesquisa, entendo que o campo da pesquisa em educação é formado por diferentes áreas. Por isso, houve a necessidade de determinar categorias a fim de compreender as abordagens do conceito estudado nas diferentes áreas deste

campo. Sendo assim, as categorias determinadas foram: educação, pedagogia, didática/ensino e o currículo, que foram utilizados como descritores na construção da revisão.

Compreendo e ressalto ainda que o campo de “Pesquisa Educacional” é extremamente amplo e seu estudo pode se dar através da investigação de diferentes dimensões do seu fazer. Nesta pesquisa, a opção pelo estudo de produções acadêmicas publicadas em periódicos baseia-se na compreensão de que esse é um importante elemento do fazer da pesquisa e oferece um sólido recorte de investigação para entender como o campo tem abordado o conceito e as práticas da Decolonialidade.

A estrutura do trabalho está dividida em cinco capítulos. No primeiro deles, abordo a relação entre as teorias decoloniais e a educação, demarcando as razões pelas quais estabelecemos o conceito de decolonialidade como o mais apropriado dentre as muitas propostas que se apresentam. Para isso, apresento as complexidades presentes no pensamento decolonial, olhando para suas configurações epistemológicas e os entrelaces com outros projetos de superação/libertação da dominação colonial/moderna. No capítulo um também abordo os vínculos que têm sido propostos entre pedagogia, didática, currículo e decolonialidade - considerando estas categorias que compõem os descritores utilizados no método aplicado nesta pesquisa.

Já no capítulo dois, foco em pensar a pesquisa acadêmica, o fazer da produção do conhecimento na periferia do mundo sob uma lente decolonial, pensando o que a de(s)colonização da pesquisa traz como caminhos de resistência e desafios para nós, povos da periferia. Nele, utilizo teorias decoloniais em torno da pesquisa acadêmica tanto da periferia quanto do centro global (em estudos que considerando relações com potencialidades e desafios periféricos), numa busca não pela descontextualização de nossas práticas e reflexões, mas no de encontrar em propostas periféricas/do Sul caminhos de resistência, resignificação e transformação.

No capítulo três, apresento o delineamento metodológico da pesquisa, a revisão integrativa e as fases de 1 a 4. Nele, estão contidas todas as informações sobre como a pesquisa foi realizada, incluindo a descrição das busca e número de artigos encontrados em cada base analisada. Há ainda a definição da número de artigos que compuseram a amostra e a apresentação inicial das informações de cada texto.

Em seguida, no capítulo 4 estão os resultados da pesquisa permeados pela discussão desenvolvida. Optamos por destacar informações relevantes aos objetivos desta pesquisa,

analisando os periódicos, os temas e os métodos de cada artigo com a finalidade de compreender a relação entre as produções acadêmicas que aqui representam um recorte do fazer da pesquisa em educação no Brasil com a Decolonialidade.

Por fim, estão as considerações finais, nas quais traço um panorama geral do que essa pesquisa almeja e conseguiu estabelecer através do estudo da literatura. Apresento a revisão integrativa e discuto sobre quais outros estudos podem ser realizados a partir dos dados que obtivemos aqui. Concluo atestando a urgência e necessidade de adotar posturas decoloniais no fazer educativo e, sobretudo, na produção do conhecimento.

A seguir, está o primeiro capítulo no qual estão presentes alguns enlaces conceituais importantes para a compreensão do campo e das teorias nas quais se insere esta pesquisa. A revisão narrativa do capítulo 1 e do capítulo 1 é composta por textos previamente conhecidos pelo autor e textos que passaram a ser conhecidos durante a preparação desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 - SOBRE A RELAÇÃO ENTRE (DE)COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo são apresentados alguns apontamentos e reflexões em torno da relação entre Decolonialidade e Educação, considerando a emergência do conceito e suas implicações epistemológicas e metodológicas para o campo. Nesse sentido, traçamos um caminho de desenvolvimento que vai de reflexões sobre a configuração colonial da educação no contexto brasileiro ao modo como a teoria decolonial se desenvolveu no contexto latino-americano. Considerando a estrutura da pesquisa e a escolha metodológica pelos campos da pedagogia, didática/ensino e currículo, apresentamos também algumas ideias sobre as implicações da Decolonialidade para cada um desses campos com base em estudos baseados na periferia global.

Desse modo, este capítulo oferece noções introdutórias necessárias e apontamentos conceituais importantes que ajudam a melhor compreender o modo como o conceito de Decolonialidade foi e está sendo aos poucos apropriado pelo campo da educação e suas intersecções.

1.1 Educação colonial e epistemicídio

Pensar a relação entre colonialismo e educação evoca a necessidade de pensar também sobre outros tipos de dominação que surgem através dos processos coloniais ocorridos ao longo da nossa formação histórica enquanto povos latino-americanos, pertencentes a periferia do mundo (Dussel, 1977). A relação entre nações colonizadoras e povos colonizados ge(r)aram movimentos de subalternização que podem ser entendidos através do que se tem conceituado como imperialismo, colonialidade, epistemicídio e outros. O foco desta pesquisa no conceito de decolonialidade denota a necessidade de definir, pois, o que é colonialidade e o que significa superar esse paradigma na educação e na pesquisa em educação.

Quando nos propomos a refletir sobre educação colonial, não queremos nos dedicar a pensar sobre os processos de educação realizados durante o período colonial. No entanto, estes explicam, sobre modo, grande parte das problemáticas atuais que enfrentamos na sociedade e na escola. Pensar a educação no período do Brasil colônia significa, evidentemente, pensar processos educativos que possuíam como principal foco a colonização dos sujeitos, catequizando-os/as e ensinando-os/as para serem e saberem o que era necessário na perspectiva da igreja e da coroa (Saviani, 2007). Porém, aqui queremos estender a compreensão de uma

“educação que serve aos propósitos coloniais” também em outros períodos da história do Brasil, como no Império, na República Velha e mesmo na atualidade.

A história da educação no Brasil é marcada por problemas como a exclusão de classe, o racismo e a meritocracia. Discursos e práticas violentas em muitos sentidos, que tornaram a educação e a escola mecanismos de perpetuação das desigualdades (Nidelcoff, 1974). Pensar o que o colonialismo deixou como legado para a educação requer que o olhar se direcione para o que a colonialidade continua a guiar/basear em nossas instituições. Currículos padronizados e descontextualizados, posturas baseadas em hierarquia e submissão entre sujeitos escolares, práticas de ensino homogeneizadas e o combate à diversidade são exemplos do que a colonialidade fomenta.

Quando pensamos sobre a nossa construção sócio-histórica enquanto povos latino-americanos, é necessário pensar sobre a colonização como algo que atravessa nossa formação enquanto indivíduos, o modo como pensamos e entendemos o mundo. Nas palavras de Maia e Farias (2020, p. 578):

A colonialidade, como poder estrutural que opera na América Latina, possibilitou, no campo ontológico, a criação de um novo padrão de racionalidade, o eurocentrismo. (...) A dominação dos países europeus ocorreu em todos os segmentos e instituições da sociedade latino-americana, consolidando-se como um poder global sistemático e hegemônico, o que implicou a construção de diversos paradigmas baseados na racionalidade europeia, ainda presentes nos países latinos. Como consequência, as construções subjetivas dos povos originários do continente foram apagadas. Assim, na construção colonial epistemológica, o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto, científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional. A difusão mundial dessa ideia levou ao silenciamento e à invisibilização de outros conhecimentos que não fossem o europeu, principalmente das culturas do sul global, extremamente marginalizadas nesse processo.

Os paradigmas impostos pela colonização representam um desafio significativo para a educação, pois delineiam os caminhos necessários para o processo de libertação dos povos oprimidos, frequentemente marginalizados como parte da "periferia do mundo" (Dussel, 1977). Nesse contexto, um dos objetivos fundamentais da educação deve ser a formação de indivíduos capazes de enfrentar e superar essas estruturas opressivas. Assim, o apagamento de vivências e saberes aqui constituídos é um obstáculo para qualquer tentativa de colocar em contexto conceitos filosóficos.

Na perspectiva que adotamos para a construção deste estudo, o campo da pesquisa e produção do conhecimento é sem dúvidas um lugar e uma prática pelos quais se pode entender essas amarras e desenvolver caminhos para desfazê-las. A pesquisa em educação insere-se como elemento central dos processos de formação inicial e continuada de professores/as. É nela

e a partir dela que se constroem tendências, movimentos, teorias e práticas que desaguam na educação básica. Olhando para o ensino superior, como nível de formação onde se dão esses processos, e para a universidade, instituição que os desenvolve, notamos que para além de uma dominação econômica e política, há que se pensar sobre as dominações epistemológicas que fundam e fomentam essas instituições. Streck e Adams (2012, p. 245), ao refletirem sobre pesquisa e educação em nosso território, afirmam que “a pesquisa e a educação na América Latina estão imbricadas nos condicionantes históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade.”.

Diante disso, faz-se necessário pensar que ao instituir um saber legitimado, a colonialidade deslegitima outros saberes. O conceito de epistemicídio tem sido utilizado por inúmeras autoras e autores pertencentes ao pensamento decolonial para explicar como ocorre o assassinato de saberes. Sueli Carneiro (2005), filósofa brasileira, entende o epistemicídio como um mecanismo de colonização/dominação extremamente complexo que foi e é utilizado para minar os conhecimentos dos povos explorados. Retirando deles seus saberes, suas identidades e sua história, a colonização e a colonialidade conseguem dominar múltiplos aspectos: o ser, o poder e o saber.

A partir da compreensão da colonialidade como um processo complexo de alienação que perpassa inúmeras dimensões da formação da nossa identidade individual e experiências coletivas, muitas/os autoras/es têm utilizado o conceito de colonialidade junto a termos como ser, poder e saber/conhecimento. Para compreendê-las, voltamo-nos ao texto de Arias (2012) no qual o pensador argentino desenvolve reflexões em torno da necessidade de tomarmos maneiras outras de produção do conhecimento em nossos contextos. Sobre a colonialidade do poder, o autor afirma que

Se refiere a los aspectos sistémicos, estructurales, de la dominación. A las dimensiones constitutivas y constituyentes, a las instituciones y sus aparatos de control, que posibilitan la naturalización y universalización de los órdenes dominantes, con el fin de que difícilmente puedan ser cuestionados. (Arias, 2012, p. 85)

Para ele, a colonialidade do poder manifesta-se em vários âmbitos da vida: político, econômico, religioso, linguístico, cultural e nas dimensões relacionadas à natureza. Todos esses âmbitos estão relacionados à constituição de nossa identidade e de nossas experiências coletivas, uma constituição que é atravessada pela complexa alienação da colonialidade. Para além da dominação através das relações de poder, há a categoria do saber/conhecimento que é

uma ferramenta colonial de manutenção da superioridade-inferioridade moderna-colonial-imperial.

Em relação à colonialidade do saber, Arias (2012, p. 87) diz que ela “impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y la universalización de la razón” e complementa afirmando que essa hegemonia se estabelece “como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida”. A perspectiva moderna colonial de conhecimento e de ciência estão baseados na técnica, na dominação e na exploração. Para Arias, o mais grave na colonialidade do saber é o seu violento modo de afastar a afetividade na relação com o conhecimento.

Isto posto, o pensador nos alerta de que a colonialidade não se manifesta somente naquilo que é estrutural, mas também domina aspectos que se relacionam com o mais profundo de nossas subjetividades e de nossos corpos. Assim, sobre a colonialidade do ser, Arias afirma que o poder se instala dentro de nós mesmos/as e faz com que nos afastamos daquilo que naturalmente somos a partir de nossa ancestralidade. Como exemplo, ele cita a religião, mas também afirma que existem muitas outras estruturas de dominação responsáveis por colonizar a identidade do ser. Para ele, “una de las formas más perversas de la colonialidad del ser es la colonialidad de la afectividad, la colonialidad del corazón.” (Arias, 2012, p. 87).

1.1.1 Entendendo o pós-colonial e o decolonial

Considerando a maneira complexa como o colonialismo molda os territórios que domina, existe também certo grau de complexidade nas teorias que se desenvolvem em torno de sua análise e da busca pela sua superação. Apesar da perspectiva superficial sobre essas teorias que classifica todas como pós-coloniais, existem diferenças significativas entre suas abordagens, que vão desde as problematizações nas quais se baseiam, até as propostas que desenvolvem. Ao mesmo tempo, separar o que é decolonial do que é pós-colonial não é fácil e qualquer tentativa de fazê-lo pode ser facilmente questionada, isso porque essa separação não é explícita nem mesmo para a atualidade. Para apresentar algumas considerações sobre possíveis modos de compreender essa divisão, é necessário considerar seu percurso na história e suas evoluções.

De início, tomaremos como foco o que é chamado de pós-colonial. Desenvolvido no início da segunda metade do século XX, especificamente a partir dos anos 70 (Mata, 2020), as teorias pós-coloniais ocuparam-se de olhar para o colonialismo e analisar os seus efeitos nas sociedades colonizadas e nos povos subalternizados pela sua dominação. Há dois grandes

nomes de pensadores que possuem obras de grande relevância neste início da teoria pós-colonial: Frantz Fanon e Aimé Césaire, homens africanos da diáspora, identidade que, inclusive, guia de modo significativo o modo como desenvolvem suas perspectivas em suas obras: a constituição do racismo no ocidente pela colonização e os efeitos do colonialismo nos territórios exploradas e nos povos forçadamente deslocados de seus territórios. Em seu *Discurso sobre o Colonialismo*, originalmente publicado na década de 50, Césaire (2020) desenvolve uma narrativa sobre os efeitos cruéis do colonialismo nos povos africanos e na América, abordando os problemas da exploração, da subalternização e barbárie promovida pela Europa dominante. Para o pensador, a justificativa dos colonizadores de estabelecer a colonização como processo civilizatório é desonesta e violenta. Há também em sua obra uma forte crítica aos acadêmicos, que ele chamou de ferramentas do capitalismo e do colonialismo. Fanon (2005) também tem como um dos principais temas de sua obra a violência colonial e sua implicação na formação da identidade dos sujeitos colonizados. Destaca-se, pois, que muito do que Césaire e Fanon refletem diz respeito às questões relacionadas aos povos africanos. No entanto, como os próprios autores estão inseridos no contexto da diáspora, entendemos que o processo de colonização estabelece uma relação de opressão comum entre toda a periferia/sul global.

De acordo com o que nos propomos analisar aqui, é necessário evidenciar que as teorias de Fanon e Césaire são consideradas teorias pós-coloniais pois apresentam as características e nuances das práticas coloniais, caracterizando e demarcando suas violências. No entanto, é possível também observar como até hoje, nos estudos decoloniais, os dois exercem forte influência, isso porque, compreendendo o que é a Decolonialidade, suas teorias representam um exemplo do exercício decolonial. Reis e Andrade (2018, p. 4) abordam que apesar do fato de que “o pensamento pós-colonial esteja intrinsecamente vinculado às lutas pela independência dos países africanos”, na América Latina “os processos de colonização demarcaram a hegemonia econômica das nações europeias, forçando a resistência anticolonialista a desenvolver estratégias de combate à dominação dos seus povos”. Com base em Mota Neto (2016), Reis e Andrade (2018) afirma que o que a Decolonialidade faz é transpor o pensamento pós-colonial. A teoria decolonial, que se desenvolveu a partir do surgimento do conceito de colonialidade em Aníbal Quijano, sociólogo peruano, e posteriormente a partir do grupo modernidade/colonialidade (Oliveira; Candau, 2010) tem foco norte a busca por outros modos de ser, existir e viver que não aqueles marcados pela dominação colonial, mas ainda assim sem desconsiderar a dimensão da colonialidade e sua violência (Walsh, 2005).

É a partir do conceito de colonialidade que outras dimensões do colonialismo são apresentadas a nós. Os conceitos de colonialismo e colonialidade, apesar de linguisticamente

semelhantes, possuem diferenças importantes a serem consideradas. Quijano os difere desses dois conceitos a partir dos campos onde estes se manifestam. Sobre a diferenciação feita por Quijano, Messias (2018, p. 30) coloca que:

Portanto, pode-se observar que, o “colonialismo”, como processo de imposição, é situado nos âmbitos econômico e político. Pelo contrário, a “colonialidade”, como processo de fortalecimento do saber eurocêntrico, é inserida nos campos social, cultural e da “Educação”. Esta diferenciação é vital para que sejam caracterizados os processos contemporâneos de análise da produção de uma “multiplicidade de pensamentos-outros”.

A colonialidade é, nesse sentido, uma consequência do colonialismo, os seus restos e amarras que persistem numa dominação não mais explícita e oficializada, mas em nuances e subjetividades presentes numa estrutura social que forma indivíduos inconscientes deste problema. Em linhas gerais, a colonialidade representa um processo de alienação na medida em que impõe saberes, percepções e desdobramentos descontextualizados com as experiências de vida e de mundo dos povos colonizados, fazendo-os desprender-se de suas identidades e daquilo que os forma enquanto sujeitos. Assim, a decolonialidade é um projeto de superação da colonialidade que busca maneiras de viver, pensar e existir que não aquelas baseadas na experiência colonial (Walsh, 2005).

O grupo Modernidade/Colonialidade nasceu a partir da articulação de diferentes teóricos/as que objetivavam entender e conceituar a colonialidade e as implicações da modernidade colonial-imperial europeia na periferia do mundo. No Brasil, há um importante artigo escrito por Luciana Balestrin, intitulado “América Latina e o Giro Decolonial”, na qual a pesquisadora aborda de maneira aprofundada o surgimento do grupo M/C. Com base nas informações de Balestrin (2013), a origem do grupo remonta a um importante texto de Aníbal Quijano, "Colonialidad y modernidad-racionalidad", que foi reimpresso em 1992.

Em relação aos integrantes, há muitas informações que diferem quanto a quem são os membros originais e quais teóricos passaram a integrar o grupo com o tempo. Apesar disso, é possível afirmar com base nos dados que convergem que nomes como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Valter Mignolo, Edgar Lander, Catherine Walsh e María Lugones integra(ra)m o grupo M/C.

O projeto da decolonialidade é multidimensional e múltiplo em suas categorias, aponta para a pluriversalidade como grande proposta, rompendo com a experiência totalizante da modernidade colonial (Dussel, 1975). Pensando no que propõe Walsh (2009), é necessário diferenciar o adjetivo decolonial, que deriva de decolonialidade, de descolonial, por sua vez ligada ao termo descolonização e que possui um sentido clássico já estabelecido. Também a respeito da relação entre decolonial e descolonial, Walsh define que

Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, des hacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (Walsh, 2009, p. 25)

As filosofias da libertação, uma das principais bases epistemológicas do pensamento decolonial latino-americano, contém uma crítica profunda à modernidade, especialmente através das contribuições de Enrique Dussel (1977; 2016), que a vê como um projeto colonizador e opressor. Posteriormente, a crítica de Dussel se estende à pós-modernidade, considerada um projeto eurocêntrico de superação da modernidade (Dussel, 2012). O grande problema, para Dussel, está no fato de que os pós-modernos possuíam definições demasiado eurocêntricas da modernidade, um “segundo eurocentrismo” (Dussel, 2012, p. 57). A Europa construída como centro, define e sintetiza em seu território o conhecimento, sua produção e a capacidade de alcançá-lo. Nesse sentido, surge a necessidade de pensar um projeto de superação

da modernidade comprometido com as especificidades e configurações da opressão dos povos colonizados na periferia do mundo, o que Dussel chama de transmodernidade.

Todas essas definições e conceitos, oriundos de pensamentos transdisciplinares, requerem também a mobilização de muitos campos e áreas do conhecimento para que a superação seja possível. A educação é, especialmente, um desses campos. Enquanto saberes e práticas, a educação carrega em si inúmeros traços da colonialidade, ao passo que também possui as potencialidades para contestá-la.

1.2 Decolonialidade como práxis e como ressignificação na Educação

Enrique Dussel foi um teólogo, filósofo e historiador argentino. Suas produções intelectuais foram e são a base para diversos movimentos sociais e intelectuais de pessoas conectadas ao exercício decolonial no mundo, mas sobretudo na América Latina, lugar que Dussel lutou para inserir na história mundial. Estudou filosofia, religião e história. Por suas ideias e militância política, foi perseguido pela ditadura argentina, sendo exilado no México - local no qual viveu, trabalhou e permaneceu até o fim de sua vida.

O pensamento de Dussel e as produções intelectuais marcado pelo que ele chama de “Libertação”, que para ele corresponde à emancipação dos povos da periferia do mundo historicamente e culturalmente vítimas da colonização e do imperialismo. Influenciado pelo marxismo latino-americano, Dussel tece críticas à estrutura e modo de fazer/pensar/dominar da filosofia moderna europeia e também à pós-modernidade. O marxismo em si também é criticado por Dussel. Foi um dos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade e durante anos contribuiu com as obras organizadas pelos/as integrantes. Publicou dezenas de livros que foram traduzidos em diversos idiomas.

Em meio às alienações, descontextualizações e apagamentos, há que se projetar caminhos de ressignificação e transformação da escola na atualidade. Absorver a decolonialidade como proposta de embasamento para esse caminho significa pensar maneiras outras de existir, de viver, de pensar e de aprender (Chaves, 2021). A partir de nossa formação e perspectiva colonizada, é difícil imaginar maneiras outras que não essas que foram impostas

a nós. É difícil pensar em outros referenciais que não esses que sempre nos foram colocados. É também, muito difícil, pensar no conhecimento e na sua construção através de lugares outros e de caminhos outros. Para a ótica moderna/colonial, na qual a experiência totalizante/universalizante é a regra (Dussel, 1977), é impossível reconhecer a pluriversalidade como proposta e como caminho.

Baseado em Quijano (1992), Silva (2023) afirma que destruir a colonialidade significa destruir uma configuração de sistema-mundo moderno/colonial em favor da pluriversalidade. Como categoria que se opõe diretamente à lógica colonial, a pluriversalidade tem como base não a totalidade, mas a alteridade. Também não a alteridade sem rosto de Lévinas, mas a alteridade com identidade e com o rosto visível, como nos propõe Dussel (1977).

Pensar e efetivar a inserção da América Latina na história do mundo (Dussel, 1977) é valorizar os conhecimentos dos povos oprimidos desta parte do globo. É inverter o mapa e colocar o Sul como nosso Norte (Peloso; Farias, 2022). Esse caminho deve ser traçado distante de discursos idealizados e de modo dialógico. O objetivo da abordagem decolonial na educação implica em dialogar com diferentes saberes, entendendo e valorizando todas as pessoas como iguais. A proposta não é substituir todos os conceitos, teorias e abordagens da tradição do conhecimento eurocêntrico da pesquisa, dos materiais didáticos e currículos, por conteúdos baseados somente em saberes latino-americanos. Isso seria reduzir nossos processos formativos a um lugar geográfico, quando sabemos que, para inserir-se no mundo, é necessário transcender limitações geográficas.

O que se propõe, de fato, é que os saberes e as experiências da periferia global ocupem seu lugar na produção do conhecimento em educação para basear as os estudos e propostas em torno da vida, da sociedade, da política e da própria libertação em si. Se propõe também que ao abordar conceitos - necessidade do campo da pesquisa -, que as pesquisas se tornem significativas para os povos, comunidades e demandas do nosso território, na medida em que se criem estratégias de apropriação do que se é trabalhado. Sobre de(s)colonizar² a teoria, a pesquisa e a prática social, Connell (2017, p. 104) vê possibilidades de avanço pois

apesar de todos os mecanismos modernos de vigilância de alta tecnologia e controle cultural, uma agenda muito mais democrática para a formação do conhecimento em

² Embora consideremos "decolonizar" um termo mais adequado de acordo com o que propõe Catherine Walsh (2013), também reconhecemos que "descolonizar" possui um certo grau de aceitação entre os pesquisadores e teóricos dessa área. Portanto, decidimos utilizar o termo com ambas as grafias, como uma forma de afirmação política dos conhecimentos desenvolvidos por teóricas latino-americanas comprometidas com a decolonialidade.

escala mundial tornou-se agora possível. Cabe a nós agora encontrar maneiras práticas de educar, de usar recursos e de sustentar a força de trabalho que pode torná-la real.

Há, pois, na busca por saberes outros o encontro com maneiras de resistir. Esse caráter de resistência, próprio das identidades do povo deste chão do sul, deve ser o que baseia o movimento do refazer, repensar e reexistir (Walsh, 2009). Na América Latina existem pensamentos e propostas educacionais amplamente desenvolvidos que colocam em xeque as amarras da colonialidade. Nesses contextos, observaremos a seguir como as propostas pedagógicas, didáticas e curriculares têm sido desenvolvidas a partir do problema da colonização em consonância com os questionamentos e apontamentos da decolonialidade desde nós e de nossos saberes.

1.3 Decolonialidade e Pedagogia

Com base na definição de Pedagogia como ciência da Educação (Franco, 2002), compreendemos que a relação entre pedagogia e decolonialidade pode se configurar em duas grandes dimensões: (1) a análise e identificação das marcas da colonialidade e do colonialismo no fazer pedagógico em nossos contextos e (2) a criação e reflexão em torno de propostas de redesenhar a pedagogia para o exercício de libertação de identidades e de saberes. A presença de Catherine Walsh no grupo modernidade/colonialidade e seu olhar para a pedagogia são fundamentais para o desenvolvimento de reflexões específicas em torno da questão pedagógica. Para ela, é possível observar como nossos sistemas educacionais estão baseados e são constituídos pela colonialidade (Walsh, 2013). Assim, se há marcas da colonialidade no fazer pedagógico em contextos latino-americanos, urge a necessidade de que uma Pedagogia Decolonial seja constituída. Para Walsh, essa pedagogia:

É entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtores e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividos num mundo regido pela estrutura colonial. (Walsh, 2009, p.26).

Walsh complementa que a Pedagogia Decolonial representa um conjunto de práticas de “reexistir, reviver e repensar” pois, de acordo com ela,

(...) se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte (...), como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización (Walsh, 2013, p.64)

O que representa o *logos* da Pedagogia Decolonial é justamente seu caráter de transgressão e subversão de práticas herdadas da colonização em si. A Pedagogia Decolonial de Walsh propõe que a ruptura com o caráter dominador dos saberes e práticas colonizadoras dos saberes latino-americanos é o caminho epistêmico a ser traçado pela Pedagogia Decolonial, pois “é a insurgência que proporcionará a descolonização de si” (Legramandi; Gomes, 2019, p. 29).

Estadunidense de nascimento, latino-americana por movimento, Catherine Walsh é uma das maiores referências em pedagogia decolonial e intercultural no mundo. Sua formação é multidisciplinar. Transitou academicamente pelas áreas de sociologia, linguística e educação. Seu contato com as causas dos povos latino-americanos deu-se através da sua militância e engajamento em projetos sociais e políticos ainda nos Estados Unidos.

A chegada e permanência de Catherine Walsh na América do Sul, como uma imigrante vinda no Norte, está relacionada à Universidade Andina Simon Bolívar, no Equador, na qual leciona há décadas e atuou como fundadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos, o qual dirigiu durante anos. Para além da academia, esteve desde sempre ligada a movimentos políticos no Equador e em outros contextos latino-americanos.

As principais abordagens teóricas de Walsh são a Interculturalidade Crítica e a Decolonialidade, uma extremamente relacionada à outra. Walsh também é uma das integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade. Ao lado de Mignolo, organizou dois volumes da obra “On Decoloniality”, uma das mais importantes produções intelectuais de autores/as do grupo M/C.

Pensar e se relacionar com as identidades oprimidas de maneira interseccional é fruto do movimento de alteridade, categoria basilar na filosofia da libertação e parte integral da Pedagogia Decolonial, de acordo com o que propõem Tavares e Gomes (2018). Rayes (2019) corrobora com essa perspectiva e diz que

“uma pedagogia de e para a descolonialidade é (re)humanizadora e centrada em valores. Reconhece que cada aluno é moldado pela sua história cultural, social e

educacional. Uma pedagogia da e para a descolonialidade rejeita as tentativas do Ocidente de criar e valorizar a mesmidade (tal como definida pelo ocidente) e desvalorizar a diversidade de cultura.” (Rayes, 2019, p. 5, tradução nossa)

A subversão e insurgência dessa Pedagogia proposta residem na dimensão ontológica de pensar o ser e o existir a partir das opressões que atravessam os sujeitos colonizados. Abordar as múltiplas desigualdades e compreender como elas demarcam a maneira pela qual vivem os subalternizados não é engrandecer suas fraquezas, mas sim estabelecer quais são os caminhos de resistência a serem traçados e visibilizar tecnologias que já existem (desde sempre) e que vão se refinando, se aperfeiçoando para a superação dessa condição. A subversão e insurgência dessa Pedagogia proposta residem na dimensão ontológica de pensar o ser e o existir a partir das opressões que atravessam os sujeitos colonizados. Silva (2018) entende a pedagogia decolonial como um movimento para o desmantelamento dos discursos, narrativas e vozes dominantes/hegemônicas centradas no exercício colonial. Vale destacar que abordar as múltiplas desigualdades e compreender como elas demarcam a maneira pela qual vivem as pessoas subalternizadas não é engrandecer suas fraquezas, mas sim estabelecer quais são os caminhos de resistência que já existem e os que ainda precisam ser traçados.

Sob esse ponto de vista, podemos considerar que o objetivo então é que os processos formativos contemplados por propostas pedagógicas decoloniais sejam mediados pela consciência das amarras coloniais e pela compreensão sobre a necessidade de romper-se com elas. Apesar do conceito ser cunhado por Walsh, outros/as autores/as latino-americanos/as têm desenvolvido pedagogias que atendem a essa proposta, ainda que sem mencionar a descolonialidade de modo específico.

O professor e pesquisador João Colares da Mota Neto tem defendido as propostas de Paulo Freire e Orlando Fals Borda (Mota Neto, 2018) como pensamentos que representam a constituição de uma Pedagogia Decolonial na América Latina. Para ele, existem convergências entre os pensamentos de Freire e Borda que representam esse rompimento com uma noção colonial de pedagogia e de escola. Colares destaca duas grandes dimensões no seu estudo: a Educação Popular, em Freire, e a Investigação Ação-Participativa, em Borda. Numa abordagem dialógica entre os dois pensadores, o autor afirma que:

Freire e Fals Borda, seja em seus escritos, seja em suas trajetórias, delineiam o perfil de um educador decolonial. Trata-se de alguém comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos; com sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; que tenha capacidade de liderança democrática, impulsionando projetos coletivos e sendo guiado por eles; com humildade e fé na capacidade das pessoas mais sofridas; que possua respeito pelos saberes populares e

conhecimentos ancestrais, embora sem ser populista; que desenvolva capacidade de trânsito em distintos espaços sociais, sabendo que seu lugar prioritário é ao lado dos movimentos de resistência; que seja autêntico nas suas relações com as camadas populares, ou seja, que demonstre seu compromisso orgânico, mas sem pretender se confundir com elas. (Mota Neto, 2018, p. 10)

A aproximação em Fals Borda da teoria da Educação Popular com a Investigação Ação-Participativa nos leva também a pensar sobre a compreensão da pedagogia como campo de produção de saberes e a escola como objeto de estudo e transformação. Articular saberes desenvolvidos em nosso contexto em torno do exercício decolonial é atender a suas várias dimensões. Em um estudo sobre pós-colonialismo e pedagogia freireana, Mota Neto também nos alerta a pensar que “divulgar um Freire pós-colonial nos permite reler sua obra a partir de outros ângulos, atualizá-la; mas, continuando fiel aos seus compromissos, reinventar Freire deve servir para que sua obra continue sendo fonte de inspiração para muitos lutadores e muitas lutadoras pelo mundo afora.” (Mota Neto, 2013, p. 38). Também Legramandi e Gomes (2019) reforçam a importância de compreender a pedagogia freireana como pedagogia decolonial, a fim de consolidar um campo de saberes que se oponham ao exercício da colonialidade.

Oliveira e Miglievitch-Ribeiro (2022) em um estudo sobre produção acadêmica no Brasil e as Pedagogias Decoloniais, defendem que no contexto brasileiro há um número considerável de pesquisas que demonstram a consolidação da influência desta abordagem em múltiplos estudos pedagógicos. Para eles, “as Pedagogias Decoloniais têm contribuído para o pensamento educacional brasileiro, com um crescente diálogo entre a opção decolonial e o campo da Educação no Brasil, visivelmente na última década” (Oliveira; Miglievitch-Ribeiro, 2022, p. 19).

Na mesma busca pela categorização de propostas pedagógicas decoloniais no Brasil, Dias e Abreu (2022) identificam conceitos insurgentes e subversivos, com base em diferentes problematizações e dimensões da (de)colonialidade. Os autores destacam o conceito de Pedagogias do Sul, desenvolvido amplamente na tese de doutorado de Mancila (2014) e também abordado em estudos como o de Fasano (2016), a pedagogia das encruzilhadas de Rodrigues Júnior (2017), a pedagogia feminista decolonial (Gil, 2021) e também a releitura das contribuições de Freire e Fals Borda feita por Mota Neto, já descrita acima.

Olhando para outros contextos da periferia global, encontramos propostas de pedagogias decoloniais que agregaram saberes, cosmovisões e conhecimentos ancestrais aos processos formativos. Omodan e Diko (2021) argumentam que a Ubuntugogia é uma Pedagogia Decolonial. A Pedagogia do Ubuntu é definida por Omodan (2019) como uma abordagem que

emerge dos valores relacionados ao conceito pós-colonial de ubuntu, ligado à experiência da existência em comunidade na filosofia africana. Assim, a Ubuntuogia se constitui de saberes ancestrais africanos, representa um movimento de libertação, promove o compartilhamento de valores, participação e engajamento de todas as pessoas que compõem a sala de aula (Omodan; Diko, 2021).

Pensando sobre questões relacionadas a pessoas negras da diáspora, vítimas do colonialismo que se operacionalizou por meio das perversas escravizações, surge também a necessidade de entender como os saberes ancestrais moldaram o modo de existir e resistir fora de seus territórios de origem. Cordeiro e Araújo (2018), em um estudo empírico realizado no Brasil, defendem que os jogos da capoeira são constituídos e promovem processos educativos que desafiam a matriz colonial/moderna de mundo, sendo assim Pedagogias Decoloniais “que constroem outras formas de ser gente e agente do planeta, pois nascem da resistência dos nossos antepassados a esse padrão que, mesmo ao término do colonialismo, ainda se impõe pela colonialidade.” (Cordeiro e Araújo, 2018, p. 151).

Apesar da grande abrangência e desenvolvimento tanto da relação entre Decolonialidade e Pedagogia quanto do próprio conceito de Pedagogia Decolonial, surge a necessidade de aprimorar a relação entre formação e de(s)colonização considerando a dimensão do ensino e da escola. Se entendemos a Didática como o ramo da Pedagogia que se dedica de modo específico ao ensino (Pimenta, 2012), podemos inferir que por mais importante que seja, uma pedagogia decolonial requer, está imbricada e interrelacionada a uma didática decolonial, cujo objetivo seja pensar métodos e abordagens e como atender ao que se propõe no âmbito mais geral da Pedagogia Decolonial: reexistir, repensar e recriar o caminho formativo da educação. Assim, no tópico seguinte, apresentamos algumas noções sobre o conceito de Didática Decolonial e suas dimensões para as práticas de ensino desenvolvidas em torno da (de)colonialidade.

1.3.1 Decolonialidade e Didática

Assim como no caso da pedagogia, também é possível encontrar na América Latina propostas de práticas e reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem que expressam um exercício decolonial. É o caso do conceito de professor-povo, criado por Maria Teresa Nidelcoff na obra *Uma Escola Para o Povo*. Em síntese, o professor-povo é aquele que atua de modo compromissado com a libertação de seus estudantes. Isso implica utilizar materiais didáticos

que abordem narrativas significativas e contextualizadas ao local e à realidade da escola, informar e desenvolver consciências críticas de si e do mundo, conectar práticas de ensino às ideologias populares e libertadoras e avaliar de modo a considerar os múltiplos aspectos que formam a identidade de cada estudante (Nidelcoff, 1974). Como já dito, é a partir das propostas de educação popular latino-americanas que encontramos uma aproximação entre decolonialidade e questões pedagógico-didáticas. Mas para além dessa aproximação, há também a necessidade de adjetivar a didática, construindo uma proposta específica que atenda ao que defendemos ser necessário às nossas instituições de ensino em contextos colonizados.

O primeiro artigo publicado no Brasil que aborda o conceito de Didática Decolonial é o de Dias e Abreu (2019), nas quais os autores fazem um estudo sobre a relação entre Decolonialidade e Didática tendo como base as implicações epistemológicas e práticas da Pedagogia Decolonial latino-americana em Walsh e da Didática Crítica Intercultural em Candau. Em síntese, os autores definem que

Entre os principais elementos considerados para a constituição de uma didática decolonial, destacam-se: tomar para si a identidade decolonial, o que implica em reconhecer o padrão de poder da modernidade/colonialidade e seu mito sacrificial; a partir de uma pedagogia decolonial, redefinir o objeto de estudo da didática para todo processo ensino-aprendizagem a ocorrer em diferentes espaços educativos, inclusive os escolares; também se considera assumir a transmodernidade (e não a pós-modernidade, por mais crítica que pareça) como um ponto de partida teórico da didática, justamente por se relacionar ao projeto de libertação das amarras da colonialidade/modernidade. (Dias e Abreu, 2019, p. 1231)

Esses são elementos comuns ao exercício decolonial transmoderno e significam, para os processos de ensino-aprendizagem no contexto da periferia do mundo, uma revolução insurgente nas teorias que baseiam a reflexão didática e no modo do fazer didático. Dias e Abreu (2022), em outro estudo, analisam as Didáticas Decoloniais no Brasil. O caminho percorrido pelos autores destaca dois momentos importantes da Didática como campo do conhecimento no contexto brasileiro: (1) os esforços, a partir da década de 80, em torno da criação de uma Didática Fundamental (fortemente baseada em teorias críticas) em resistência a Didática Instrumental e (2) as influências, no desenvolvimento das produções de Vera Maria Ferrão Candau, das teorias e dos escritos do grupo Modernidade/Colonialidade. Esses dois momentos contribuíram para

(...) um movimento de atualização, isto é, de uma Didática Fundamental à uma Didática Crítica Intercultural, mantendo-se as características da primeira e agregando a Interculturalidade Crítica decolonial de Catherine Walsh como tentativa de se (re)construírem processos de ensino-aprendizagem, considerando interseccionalidades que envolvem relações de saber-poder, questões étnicas, de gênero, entre outras. (Dias e Abreu, 2022, p. 17)

Nesse sentido, os autores estabelecem um marco inicial das propostas de Didáticas Decoloniais no Brasil: a publicação da coletânea “Didática Crítica Intercultural: aproximações”, em 2012. Na obra, estão presentes textos que abordam possibilidades de aplicação da Interculturalidade Crítica de Walsh às práticas de Didáticas Críticas. Os autores alertam, no entanto, que “não foi e não é pretensão da Didática Crítica Intercultural tornar-se uma didática decolonial.” (Dias e Abreu, 2022, p. 13), mas mesmo assim assume seu lugar de base para o desenvolvimento de didáticas decoloniais no contexto brasileiro uma vez que, assim como a decolonialidade, representa um projeto de “reconhecimento das alteridades negadas, das culturas do cotidiano da escola” (Dias e Abreu, 2022, p. 13). Na síntese dos seus estudos, Dias e Abreu afirmam que o processo de de(s)colonizar a didática no Brasil é uma tarefa a ser feita, pois não há ainda a construção de propostas que se articulem em torno de uma opção radical pela decolonialidade.

Amélia Franco, referência nos estudos sobre Epistemologia da Didática no Brasil, possui um estudo empírico (Franco, 2022) de referência acerca do conceito de Didática Decolonial. Nele, a pesquisadora busca refletir sobre qual é o tipo de didática necessária aos atuais desafios da escola. Assim, ao pontuar, baseada na teoria decolonial, que a didática como campo do saber e como prática é fortemente baseada na modernidade, ela propõe o exercício de de(s)colonizar a didática como uma urgência e assim “a didática precisará desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais” (Franco, 2022, p. 19).

Esta é, sem dúvidas, uma dimensão importante da aproximação entre decolonialidade e didática. Por mais que se pense que todo o foco dessa abordagem esteja em ressignificar problemas e padrões nas práticas de ensino marcadas por construções historicamente e culturalmente baseadas no colonialismo e na colonialidade, há também a urgência de tomar caminhos decoloniais para resistir aos problemas atuais da educação e dos projetos de bem-viver. É nesse sentido que o estudo de Pedro Jônatas Chaves (2021) articula a decolonialidade à didática como instrumento de resistência aos ideais neoliberais de educação e de escola que fortemente influenciam o fazer pedagógico-didático na atualidade. O grande paradigma da escola atual, sobretudo nos contextos periféricos globais, torna-se exatamente este: o de fazer a escola voltar a ser escolar e deixar de ser uma empresa (Laval, 2004). Através de um movimento do imperialismo, a nefasta dominação neoliberal tem moldado a maneira que a educação funciona através de múltiplas dimensões que vão desde a fomentação de programas e projetos de formação continuada permeados pelas ideologias meritocráticas e excludentes à dominação das políticas curriculares, como no caso da BNCC (2020). O campo do currículo, como

território de disputas (Arroyo, 2013), é também permeado pela colonialidade, questão que abordamos no tópico a seguir.

1.3.2 Decolonialidade e Currículo

No contexto brasileiro, através das contribuições de Tomás Tadeu da Silva (1999) entendemos as teorias de currículo divididas em três principais abordagens: a teoria tradicional, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. As abordagens pós-coloniais e decoloniais estariam, nesse sentido, no campo das teorias pós-críticas. A pós-criticidade é comumente associada à pós-modernidade, uma vez que este campo teórico desenvolvido na contemporaneidade está ligado a perspectivas de desconstrução de projetos modernos de sociedade e conectados à valorização de identidades oprimidas pelas relações de poder. No entanto, a decolonialidade não é pós-moderna e sim transmoderna, como destacam Dussel (2016) e Walsh (2005).

Quando Nidelcoff (1976) problematiza o fato de crianças argentinas aprenderem sobre história da Europa e não sobre história do seu próprio país, ela está olhando para o currículo através de uma perspectiva decolonial, que se trata de eleição de prioridades curriculares e conteúdos a partir de pressupostos decoloniais. Assim sendo, as histórias sobre o próprio território são deveras mais importantes do que sobre outros territórios. Para além disso, compromete-se inclusive em desvelar o porquê dessa mudança de prioridades, como proposta alternativa na de(s)colonização de saberes, poderes e do ser.

Como já afirmamos anteriormente, a teoria da Educação Popular Latino-americana está fortemente ligada ao que podemos chamar hoje de interesse decolonial, ainda que em seu desenvolvimento inicial não houvesse ainda uma conexão específica com esse conceito. Pensando em propostas mais recentes e que estabelecem de maneira explícita a relação entre currículo e decolonialidade podemos encontrar alguns trabalhos que buscado desenvolver e refletir sobre a relação entre decolonialidade e currículo e o conceito de Currículos Decoloniais.

No estudo de Nascimento e Castro (2021) lemos sobre como o processo de de(s)colonizar currículos está relacionado e/ou requer o combate ao racismo epistêmico, que Grosfoguel (2016b, p. 46), que junto o sexismo epistêmico, o define que “constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.”. Entender a estrita relação entre colonialismo/colonialidade e racismo nos faz também entender como o processo de pensar as teorias e abordagens de currículo estão baseadas em ideologias que disputam a sua construção. Para os autores, o processo de descolonização do currículo engloba a busca por narrativas

outras, a escola e a percepção dos/as professores/as acerca do valor desse exercício. Apesar de Nascimento e Castro (2021) focarem seu olhar na questão racial e a subalternização dos saberes e identidades de pessoas negras, considerar as dimensões do racismo epistêmico para, a partir delas, pensar e desenvolver projetos de libertação é também o caminho para outras identidades.

Backes (2018), em seu estudo sobre a atuação e a pesquisa de educadores-pesquisadores indígenas, dos povos Terena, Guarani e Tuyuca, encontra o amplo desenvolvimento de abordagens curriculares decoloniais estudadas por eles. Se Catherine Walsh define a decolonialidade como a busca e a construção de outros modos de ser, de viver e de existir, Backes nos apresenta como os povos estudados em sua pesquisa têm desenvolvido maneiras outras de pensar seus currículos:

A construção do currículo se dá em um permanente diálogo com a comunidade, os pais, os mais velhos, as lideranças tradicionais. Nas entrevistas, todos os indígenas falam recorrentemente do papel que a comunidade exerce para a definição dos currículos das escolas. Esse vínculo pode ser traduzido pela expressão usada pela indígena Terena: “é uma corrente, é um elo. É uma coisa interminável. Tudo o que acontece na comunidade pode não começar dentro da escola, mas termina dentro dessa escola. Sempre há um elo, esse romance, esse namoro, essa paixão.” Nesse sentido, pode-se dizer que essa é uma característica das escolas indígenas: seus currículos são construídos em permanente diálogo com a comunidade. (Backes, 2018, p. 50)

Embora a noção de currículos participativos apareça também em outros tipos de abordagem, no caso de propostas como a de Backes o exercício decolonial de aproximação de categorias de identidade socialmente oprimidas, o rompimento com o silenciamento e a consideração de saberes e de conhecimentos populares/locais é o que representa essa proposta única e particular da participação no caso de currículos decoloniais.

No contexto da reflexão sobre identidades, Reis (2023) propõe a Amefricanização do currículo como caminho de ocupação de um território, pois na medida em que este “remete ao transcurso do tempo, ele trata também de espaço de vida, criação, rasura e insubordinação.” (Reis, 2023, p. 8). Entre a poesia de Ariano Suassuna e o conceito insurgente de Amefricanidade³, cunhado pela filósofa Lélia Gonzalez, a argumentação do autor se constrói em torno da defesa da aproximação com a subjetividade e as experiências de vida num contexto que podemos classificar como parte espectro do que é a periferia do mundo e os currículos vividos, impostos e ideais.

³ Na busca por melhor compreender e conceituar as nuances dos processos de opressão e resistência dos povos historicamente, socialmente e culturalmente subalternizados na América Latina, Lélia Gonzalez (2020) desenvolve a ideia de identidade Amefricana, que diz respeito a um modo de compreender que em nosso território existem complexas intersecções entre as lutas de pessoas de África e dos povos que já habitavam esse chão antes da colonização, os povos indígenas.

Refletindo sobre a descolonização do currículo em contexto global, Shahjahan, Estera e Edwards (2022) estabelecem que existem múltiplas propostas em diferentes contextos do mundo colonizado, que embora pouco se comuniquem entre si, todas elas são permeadas pelo interesse comum de dismantelar as bases eurocêntricas de seus sistemas de ensino. Nesse sentido, Silva, Fuchs e Munsberg (2019) propõem que a colaboração intercultural é uma categoria indispensável na construção de propostas decoloniais de currículo.

Em síntese, a descolonização do currículo está relacionada com o exercício de construir caminhos que apontam para direções diferentes do que a colonialidade tem imposto. Currículos decoloniais valorizam a cultura popular (Nascimento Mascarenhas *et al.*, 2019), reconhecem as desigualdades que atravessam nossas identidades (Santana; Santana; Moreira, 2013) e compreendem que propostas outras de saber/conhecer nos são urgentes para romper com os espectros de dominação (Frison, 2016).

Pensar cada um dos muitos campos da educação torna necessário sempre assumir a necessidade de refletir sobre sua complexidade através da relação teoria e prática. O campo da pesquisa e da produção de saberes é o lugar no qual se criam, fomentam e se analisam tendências, métodos, conceitos e muitos outros aspectos do saber educativo que acabam por, de alguma maneira, influenciar escolas e instituições de ensino. Seja pelo modo como formam professores/as, seja pelas críticas aos movimentos mercadológicos e neoliberais na educação pública brasileira, a pesquisa educacional segue a representar este espaço crucial de resistência. Ao falar sobre os movimentos e a complexidade do campo, Severino (2019) defende que o/a pesquisador em educação, dentre muitas coisas, precisa também estar atento ao rigor epistemológico daquilo que faz. A dimensão epistemológica é, indiscutivelmente, um elemento basilar que deve ser sempre analisado, questionado e transformado.

Nesse sentido, o capítulo seguinte se debruça sobre questões epistemológicas relacionadas ao fazer científico, tendo como lente as perspectivas e problematizações decoloniais. Nele, pautamos observações referentes à pesquisa acadêmica ocidentalizada e seu papel na perpetuação de experiências coloniais com o saber.

CAPÍTULO 2 - DECOLONIALIDADE, PARADIGMAS E PESQUISA ACADÊMICA

2.1 Pesquisa Acadêmica na Periferia Global

Da perspectiva do colonizado, uma posição a partir da qual eu escrevo e escolho privilegiar, o termo ‘pesquisa’ está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. (Smith, 2018, p. 11)

Pensar as configurações e implicações da pesquisa acadêmica na periferia do mundo significa olhar para uma instituição que chega até esse recorte geopolítico através de uma das mais significativas expressões institucionais da dominação colonial: a universidade. Enquanto instituição oriunda, no modelo que nos chega⁴, do centro do mundo - no caso a Europa dominante -, a universidade na periferia se mantém essencialmente conectada com o território de onde vem. Em toda a sua organização estrutural e pedagógica na construção, validação e disseminação dos conhecimentos e saberes, a universidade é colonial, colonizadora e eurocentrada. Esses mesmos adjetivos podem ser estendidos à pesquisa acadêmica.

Smith (2018), pesquisadora e teórica maori, afirma que os métodos de pesquisa ocidentais baseados na experiência moderna/colonial de produção do conhecimento são violentos. Esses métodos não são contextualizados, não dialogam com os seus “objetos” de estudos e não estão interessados nas demandas comunitárias, apenas na validação excludente da pesquisa como ato da ciência e da universidade. As palavras de Linda Smith se relacionam também com aquilo que Vandana Shiva (1987) chamou de ciência reducionista. Para a teórica indiana, a ciência moderna/positivista é uma experiência patriarcal dominadora, que se baseia na exploração da natureza: um conhecimento que se produz para e a partir da exploração, sem diálogo, sem humanização e sem contexto.

No caso do pensamento decolonial latino americano, Grosfoguel (2016), em um texto na qual dialoga com intelectuais ativistas, leva-nos a pensar sobre tipos múltiplos de extrativismos que se relacionam com a produção do conhecimento: o extrativismo epistêmico, o econômico e o ontológico. Na linha de desenvolvimento do texto, o primeiro tipo abordado pelo autor é o extrativismo econômico, pois esse está diretamente relacionado com o colonialismo e suas configurações ao longo do tempo histórico que tem se definido como modernidade. Define o autor que o extrativismo econômico:

⁴ Refiro-me aqui ao fato de que a noção de “universidade” é anterior as instituições europeias. A narrativa do continente europeu como criador das universidades é falsa e apressada pois ela ignora instituições do norte de África que propunha movimentos muito semelhantes a esses que passaram a definir o que era uma universidade na Idade Média ocidental.

Se trata del saqueo, despojo, robo, y apropiación de recursos del sur global (el sur del norte y el sur dentro del norte) para el beneficio de unas minorías demográficas del planeta consideradas racialmente superiores, que componen el norte global (el norte del sur y el norte dentro del sur) y que constituyen las elites capitalistas del sistema-mundo. Peor aún, el extractivismo es central a la destrucción de la vida en todas sus formas. (Grosfoguel, 2016, p. 128)

O extrativismo econômico usurpa a vida e o bem-viver. Toma a experiência da existência humana desconectada do chão que pisa, das florestas, dos animais e de experiências profundas e subjetivas, pois tudo isso se torna objeto de relações de mercado. Isso, claro, na periferia do mundo, onde vamos perdendo nossas conexões ancestrais que formam quem nós somos, reduzimos nossas identidades àquilo que o imperialismo e a colonialidade determinam: os subalternos. O extrativismo econômico acontece graças a e a partir de outros extrativismos, num exercício complexo de total exploração de nós.

Com base no que Grosfoguel reflete como extrativismo epistêmico, podemos observar que o movimento de exploração de saberes do Sul/Periferia Global por parte do Norte/Centro Global dominante é algo que perpassa a história de dominação do continente europeu desde a antiguidade. Sobre isso, destacamos como exemplo o que George James (1954) chama de roubo por parte da Europa das filosofias egípcias antigas, conhecimentos que foram apropriados pelos gregos sem a devida referência e que o discurso da tradição hegemônica do conhecimento territorializou e atribuiu à Grécia o título de “berço” destes saberes.

Para além do roubo histórico, a apropriação de saberes da periferia ocorre na atualidade de modo a tornar os povos estudados meros “objetos” de pesquisa, sem diálogo, sem contribuição a suas realidades e sem considerá-los iguais, aptos a compartilhar conhecimentos. Assim como Grosfoguel define que o extrativismo econômico ocorre desde as primeiras dominações coloniais no século XV à soberania do imperialismo neocolonial, o extrativismo epistêmico possui na atualidade o objetivo de saquear “ideias para mercadeá-las y transformarlas en capital económico o para apropiárselas dentro de la maquinaria académica occidental con el fin de ganar capital simbólico.” (Grosfoguel, 2016, p. 133).

2.2 Descolonizando a pesquisa, descolonizando a Universidade

De(s)colonizar a pesquisa significa e requer o rompimento com a própria noção do que é pesquisa e quais devem ser suas configurações e objetivos. Thambinathan e Kinsella (2021) ao desenvolverem um estudo sobre métodos decoloniais na pesquisa qualitativa no cenário das pesquisas com e sobre refugiados, apontam para quatro caminhos a serem traçados nesse processo: exercitar a reflexividade crítica, entender a reciprocidade e respeito pela

autodeterminação, abraçar formas outras de conhecimento e incorporar uma práxis transformadora.

Em relação ao primeiro ponto, as autoras definem que **exercitar a reflexividade crítica** é a chave para de(s)colonizar a pesquisa, pois faz com que os/as pesquisadores/as analisem seus pressupostos epistemológicos e esse exercício abre margem para perceber e refletir sobre “a forma como vemos o mundo, como nos organizamos nele, que questões colocamos, bem como que respostas procuramos” (Thambinathan e Kinsella, 2021, p. 3, tradução nossa). Outro aspecto da reflexividade crítica é a compreensão acerca das pessoas que são objetos de estudo dos/as pesquisadores/as. De(s)colonizar a pesquisa significa quebrar “barreiras hierárquicas entre pesquisadores/as e participantes” (Thambinathan e Kinsella, 2021, p. 3, tradução nossa).

No ponto na qual Thambinathan e Kinsella tratam sobre **respeito e reciprocidade pela autodeterminação**, o foco está em pensar quais são as implicações dos resultados das nossas pesquisas para as pessoas que são objeto de estudo delas. Com base no que diz Smith (2015) não basta, pois, comunicá-los sobre os resultados, mas para de(s)colonizar a pesquisa, é necessário desenvolver diálogos e aspirar contribuir de modo significativo para o contexto estudado. Com base nas reflexões de Bishop (1998) sobre pesquisa e povo maori, as autoras problematizam que “os objetivos altruístas de “dar voz” e “capacitar comunidades” são menosprezadas na pesquisa decolonial, uma vez que implica erroneamente que as comunidades são incapazes de alcançar por conta própria o que os pesquisadores são capazes de fornecer.” (Bishop, 1998 apud Thambinathan e Kinsella, 2021, p. 3, tradução nossa).

Pensando a questão dos saberes, no tocante ao terceiro caminho - **abraçar formas outras de conhecimento** -, as pesquisadoras levam-nos a pensar sobre a necessidade de compreender que, ao estudar populações cujas identidades foram e são oprimidas historicamente e socialmente, há que se considerar que existem nelas conhecimentos estabelecidos e construídos através de suas experiências de vida. Assim, “desaprender e reimaginar como construímos, produzimos, e valorizamos o conhecimento é essencial para de(s)colonizar a pesquisa.” (Thambinathan e Kinsella, 2021, p. 4, tradução nossa). Todos esses exercícios conduzem a abordagem da pesquisa decolonial a ser culturalmente responsável e sensível, assumindo saberes outros como conhecimento válido e como maneiras válidas de conduzir existências dissidentes.

Como último ponto de sua análise, as autoras abordam a importância de **incorporar uma práxis transformadora**. Em síntese, o que elas defendem é que a de(s)colonização da pesquisa deve ocorrer de maneira séria e comprometida, indo para além dos discursos e da tendência que a decolonialidade tem representado em muitas instituições. Não é possível

colocar a pesquisa decolonial em prática em instituições que seguem a fomentar métodos extrativistas, descontextualizados e ausentes de conexão com demandas e perspectivas comunitárias.

Embora ainda estejam em processo de buscar por consolidação no espaço acadêmico, os métodos de pesquisa contra-hegemônicos existem e já são utilizados em múltiplos contextos, para fazer valer tudo isso que as teorias decoloniais já tem, há mais de 20 anos, refletido. Esses métodos são chamados por Milagros Rodriguez (2023) de *transmétodos decoloniais complexos*. A professora e pesquisadora venezuelana tem dedicado seus estudos a compreender esses métodos e a aplicá-los em relação à educação e à produção do conhecimento. A autora parte da premissa de que os métodos tradicionais modernos e pós-modernos jamais poderão significar de fato para nós um caminho de produção do conhecimento que contemple todas as especificidades da nossa subjetividade pois são métodos coloniais e, inerentemente, métodos baseados na exploração e na desigualdade.

Em relação aos *transmétodos*, a autora os define como métodos transformadores baseados na crítica e no projeto transmoderno e afirma que

las epistemes de los *transmétodos* decolonizan las epistemes de los métodos tradicionales, los complejizan y los hacen abiertos a las rupturas posibles para incluir lo denigrado y desvirtuado de la modernidad-postmodernidad-colonialidad. (Rodríguez, 2023, p. 397)

A subjetividade que a modernidade/colonialidade/pós-modernidade rejeita (Rodríguez, 2023b; 2024), encontra seu lugar na transmodernidade e é elemento central dos *transmétodos*. Em seus escritos, a autora não deixa de revelar quem ela é. Não esconde suas perspectivas atrás do que escreve. Deixa claro de qual lugar vêm suas palavras. Essa explicitação da parcialidade da escrita e da produção do conhecimento, embora represente um exercício decolonial no fazer acadêmico, também revela que toda e qualquer produção científica, diga-se positivista, ou não, está baseada em ideologias, carrega perspectivas, é parcial. A ciência moderna e sua suposta objetividade foram, em muitos momentos, instrumentos de legitimação do racismo e de muitas outras categorias de opressão.

2.3 Epistemologias da Periferia e a Construção de outras práxis

Há algo complexo acerca das epistemologias contra-hegemônicas, pois a emergência desses saberes faz emergir também a necessidade de se compreender de maneiras outras como o conhecimento pode ser alcançado, abordado e produzido. O que está várias autoras e autores que tratam sobre a relação entre conhecimento e povos do Sul/Periferia Global é a dimensão da

oralidade no processo de formação de sujeitos em comunidades e territórios (Teta, 2008). A escrita e a formalização do conhecimento limitadas ao espectro da academia em sua forma eurocentrada sequer reconhecem ou podem conceber a possibilidade desses saberes que não se encontram nos cânones, não estão relacionados às tentativas de dominação nem se pretendem ser universais. São saberes que se produzem a partir dos terreiros (Moura; Ramos, 2017), dos quilombos (Dealdina, 2020), das florestas e do chão que, mesmo explorados, sempre resistiram.

São saberes criados na base da alteridade, da sensibilidade e da transformação. Saberes que não se anulam, mas que se complementam. Saberes decoloniais e contra-coloniais (Bispo dos Santos, 2015). Esses são os saberes que formam as Epistemologias da Periferia⁵. Epistemologias que não encontram nos âmbitos formais de produção de conhecimento o seu lugar, mas que, em suas afirmações, denunciam as relações de poder que moldam as perspectivas ocidentalizadas acerca do que se define como conhecimento. A nossa escolha por utilizar o termo Epistemologias da Periferia tem como objetivo contrapor a ideia de Epistemologias do Sul que, em nossa perspectiva, é cunhado sob forte influência pós-moderna.

É entendendo suas dimensões que podemos definir as Epistemologias da Periferia. Aqui, proponho compreendê-las em uma tríade: a aproximação, o entendimento e a ocupação. A **aproximação** diz respeito ao momento dos indivíduos de se aproximarem desses saberes, compreendendo em suas subjetividades o lugar desses conhecimentos e como estes se relacionam com a formação de suas identidades sociais, culturais e históricas. É nesse sentido que, ao levar o debate sobre essas epistemologias para a academia, cabe a nós o compromisso de sempre entender a necessidade de democratizar nossas teorias e aproximá-las das pessoas, levar essas percepções adequadamente as massas, parando de sacralizar livros (Nidelcoff, 1975) e de restringir esses debates ao âmbito da formalidade universitária.

A dimensão do **entendimento** relaciona-se, por sua vez, a apropriação e compreensão das Epistemologias da Periferia como saberes historicamente e culturalmente subalternizados pela colonização e colonialidade. O entendimento requer o rompimento com a alienação da colonialidade e suas amarras. É no entendimento que se entende a libertação e o porquê é necessário libertar-se. É nesse sentido que observamos o movimento complexo das Epistemologias da Periferia: seu compromisso está para além de valorizar e visibilizar saberes populares, também é necessário fazer com que os sujeitos se reconheçam como produtores desses saberes. É daí que podemos chegar à última dimensão da tríade: **a ocupação**. Ocupar os

⁵ Este é um conceito proposto pelo autor no sentido de oposição ao termo Epistemologias do Sul.

territórios que excluem nossas identidades e excluem nossos saberes. Ocupar a universidade e torná-la popular. Ocupar os espaços populares para aprender junto a eles, saber-com (Santos, 2021). A ocupação é, pois, a categoria que nos conecta a ancestralidade como dimensão essencial no processo de afirmar e reafirmar saberes não-modernos, não-coloniais e não imperiais para basear nossas propostas anti-modernidade (transmodernidade), anti-colonialidade (decolonialidade) e anti-imperialismo (de-imperial). A ocupação significa, para o povo subalternizado a busca por experiências significativas no âmbito daquilo que chamamos de “produção” do conhecimento.

Por outro lado, apesar de entendermos que pensar em Epistemologias da Periferia ao invés de Epistemologias do Sul representa um olhar crítico sobre a crítica, a aproximação com esses saberes outros faz com que encontremos problematizações que nos fazem pensar além desse uso de palavras e termos. Arias (2010) afirma que epistemologia é um termo moderno. Ainda que nos pareça importante defender que nossos saberes são Epistemologias, essa luta revela uma vontade de se afirmar com base em termos que não são, originalmente, termos que fazem sentido para nós e para nossos povos. O autor propõe que entendê-las como sabedorias é o mais adequado. A nossa busca por qualificar nossos saberes como epistemologias surge pois de um processo que entre o **entendimento** e a **ocupação** se desenvolve de modo ainda influenciado pelo complexo espectro da colonialidade. São marcas profundas e complexas que tornam a jornada da de(s)colonização do conhecimento extremamente árdua, marcas que configuram inclusive o modo como resistimos na universidade, no fazer científico e na pesquisa. Aproximando-nos do conhecimento daqueles e daquelas que estão na universidade vivendo, existindo e resistindo comprometidos/as com a libertação, é necessário **ocupar**, mas sempre de modo a compreender que é necessário manter o contato com os movimentos e as subjetividades presentes no modo como a luta se desenvolve. Assumir a concepção de Arias significa, pois, conectar-nos com aquilo que o povo de nosso chão tem pensado, refletido e comunicado.

Assim, o processo de resistência das sabedorias populares e decoloniais tem dupla missão: dismantlar os projetos de dominação e resistir às propostas de superação que não nos libertam. Urge a necessidade de assumir o compromisso radical com as Sabedorias da Periferia e suas propostas de libertação de nós e de nossas identidades. Aqui, pode-se considerar e ressignificar o que nos propõe Boaventura de Sousa Santos, o pós-moderno, quando nos diz que a cooperação Sul-Sul é essencial para fortalecer a nós mesmos e as instituições de pesquisa produção do conhecimento. Propomos, então, que uma cooperação intra-periférica, entre

periferia-periferia, é o caminho de resistência e de desenvolvimento de nossa emancipação a ser assumida.

2.4 Decolonialidade e Pesquisa Educacional

Com base em tudo que foi exposto nos dois capítulos até aqui sobre, inicialmente a relação entre Decolonialidade e Educação e posteriormente sobre Decolonialidade e Pesquisa, há também que se pensar de modo específico sobre os entrelaces entre Decolonialidade e Pesquisa Educacional, algo que ocorre de modo mais vívido a partir da revisão que foi realizada e é exposta nos capítulos a seguir. Mas antes de adentrar a eles, quero fazer-lhes algumas considerações sobre essa relação.

Tudo aqui que foi colocado sobre pesquisa e universidade no ocidente como mecanismos e instituições de perpetuação do colonialismo e colonialidade foram, inevitavelmente, a pesquisa na área de Educação. Apesar de ser facilmente possível pontos inúmeros traços da presença da colonialidade no fazer da investigação no campo, é também preciso refletir sobre as dificuldades de apontar para caminhos decoloniais nele. É isso que Souza (2024) mostra em seu texto que se organiza em pensar a de(s)colonização da pesquisa em educação a partir das contribuições de Dussel e autores/as latino-americanos/as como Orlando Fals Borda. O autor pensa a partir do Método Analético como um caminho e propõe afirma que

A pesquisa educacional traz uma rede de complexidades epistêmicas, uma diversidade de marcadores sociais, temáticas distintas e desafios contínuos. Nesse sentido, o método analético é uma tentativa de trilhar a exterioridade epistêmica e considerar os diversos atravessamentos presentes nos fenômenos educativos, como as suas corporeidades, linguagens e subjetividades, bem como compreender sujeitos e suas relações com os outros e com o mundo. (Souza, 2024, n. p.)

O autor ainda nos alerta sobre que a concepção moderna/colonial de ciência se diz pautada em “capturar o fenômeno e atribuir sentido a ele, de acordo com os cânones do mundo acadêmico, além de enquadrar as experiências registradas nos códigos linguísticos cientificamente edificados e validados” (Souza, 2024, n. p.) e complementa que

essa neutralidade axiológica pregada pelas narrativas científicas hegemônicas, presentes no ambiente de pesquisa, acaba por colonizar diversas possibilidades de conhecimentos-outros. As metodologias, os procedimentos e as abordagens não enquadradas no repertório moderno/colonial de produção de conhecimento são subalternizados. (Souza, 2024, n. p.)

Essa perspectiva torna necessário inclusive retomar aquilo que foi dito no tópico anterior sobre o modo como há um grande esforço das epistemologias e métodos decoloniais de se estabelecerem pois eles demandam a necessidade de compreender a produção do conhecimento como um lugar onde abraçar a pluriversalidade também é possível. No caso da pesquisa em educação, ao não refletir sobre o que se pesquisa e como se pesquisa, estamos sujeitos a perpetuar hierarquizações e extrativismos em nossas práticas, sobretudo ao no dedicarmos ao estudo de populações e identidades socialmente perseguidas e silenciadas. Há que se compreender que a pesquisa educacional em educação não deve “dar voz” a esses grupos, mas ouvi-los.

Na tentativa de construir caminhos, o texto de Sousa (2024, n. p.) nos apresenta a pesquisa ativista como um método decolonial. Dentre os elementos descritos sobre esse método, a autora destaca que a pesquisa ativista tem a “disposição em enfrentar dogmas eurocêntricos relacionados a objetividade, imparcialidade e neutralidade do(a) pesquisador(a), como determinantes à validação de novos estudos.”. Ou seja, entender a pesquisa como ativismo requer a consciência de que esse não é um fazer neutro ou imparcial, mas que posiciona o/a pesquisador diretamente no enfrentamento aos desafios do seu entorno. Embora essas sejam características desse modo específico, toda pesquisa de base decolonial deve carregar o compromisso real com a libertação e o contato com a comunidade.

Já Santana, Pereira e Botler (2023, p. 226) visam estabelecer reflexões em torno do uso do método de estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação e enfatizam as potencialidades de construção de modos decoloniais de abordagem a partir desse tipo de estudo. Para elas e ele, “O estudo de caso é uma abordagem que, ao se aproximar do campo e dos sujeitos, e que coloca o pesquisador em constante interação com a cultura, tem o potencial de promover a ciência sob outros fundamentos.”.

É possível observar a partir desses recentes estudos de pesquisadores/as brasileiros/as como é possível identificar caminhos para de(s)colonizar a pesquisa em educação. Todas as considerações que fizemos neste capítulo levam-nos, pois, a questionar de modo mais específico como, pois, a pesquisa em educação no Brasil tem se aproximado ao conceito (e as práticas) de Decolonialidade como caminho de resignificação e resistência. No capítulo a seguir, apresentamos o desenvolvimento de uma revisão bibliográfica do tipo integrativa que mapeou estudos educacionais brasileiros da área de educação e campos correlatos. Considerando a fase no qual se encontra a pesquisa, apresentamos o desenvolvimento do método e alguns resultados gerais obtidos até o momento.

CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para responder ao problema de pesquisa proposto, foi necessário recorrer ao estudo aprofundado da literatura como caminho metodológico. Durante esse processo, explorei diferentes tipos de revisão da literatura para identificar aquele que melhor atendesse às necessidades e objetivos da investigação. Em discussões realizadas durante as sessões de orientação, concluímos que seria essencial adotar um método que possibilitasse incluir múltiplos tipos de estudos e que, ao mesmo tempo, permitisse uma análise dos dados mais flexível e interpretativa. Esse método deveria permitir uma síntese crítica e abrangente, respeitando a complexidade dos dados e favorecendo a construção de uma análise qualitativa e narrativa.

A escolha pela revisão integrativa foi motivada, sobretudo, por sua característica central de flexibilidade metodológica, conforme destacam Mendes, Silveira e Galvão (2008). Esse método se distingue por sua capacidade de integrar estudos com diferentes abordagens metodológicas, permitindo ao pesquisador construir análises que vão além da quantificação de dados, incluindo interpretações qualitativas e críticas. As autoras defendem ainda os múltiplos objetivos que podem ser alcançados através da Revisão Integrativa, como “definição de conceitos, a revisão de teorias ou a análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular” (Mendes; Silveira; Galvão, 2008, p. 760).

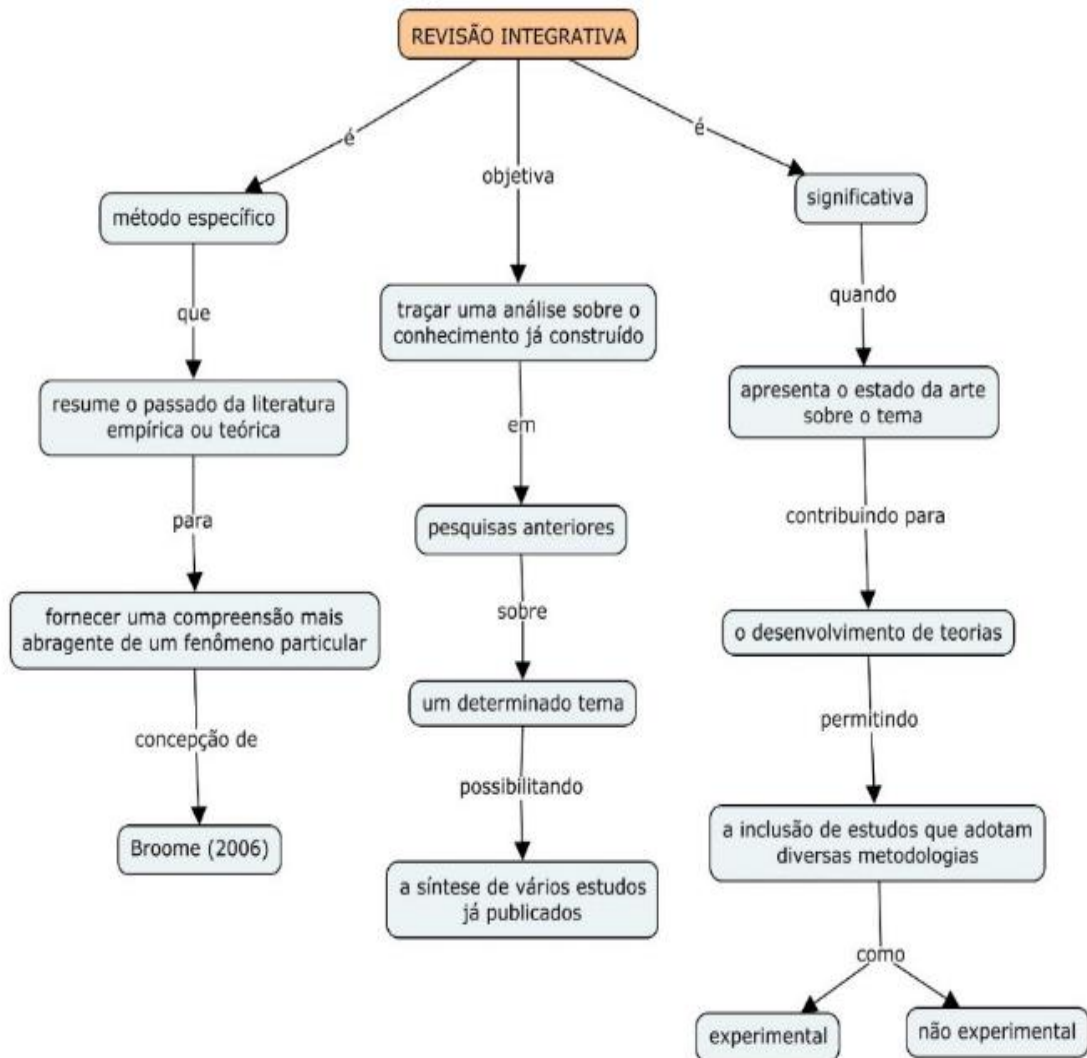
No contexto da pesquisa em educação, Rodrigues, Sachin e Martins (2022) destacam a relevância da revisão integrativa como ferramenta para a investigação qualitativa. Segundo as autoras:

É possível afirmarmos que com esta aproximação, o pesquisador compreende em profundidade sua área de pesquisa; pode verificar como a abordagem qualitativa se expressa nos estudos encontrados e desenvolve olhar qualitativo sob a revisão integrativa, visto que não apenas quantifica os documentos encontrados, mas os analisa, interpretando-os e desenvolvendo análise crítica sobre eles. (Rodrigues; Sachin; Martins, 2022, p. 11)

Essa perspectiva ressalta a capacidade da revisão integrativa de proporcionar uma investigação qualitativa aprofundada, abrindo caminho para que o/a pesquisador/a analise criticamente os estudos revisados, contextualizando-os dentro de um campo teórico mais amplo. Assim, a revisão integrativa não apenas organiza o conhecimento existente, mas também possibilita a criação de apontamentos críticos e interpretativos, contribuindo para um entendimento mais rico e significativo da literatura.

Dessa forma, reconheço a revisão integrativa como uma metodologia que potencializa a análise crítica e qualitativa dos dados da literatura, promovendo uma compreensão abrangente e reflexiva do tema de estudo.

Figura 1 - Características da Revisão Integrativa



Fonte: Rodrigues, Sachin e Martins (2022)

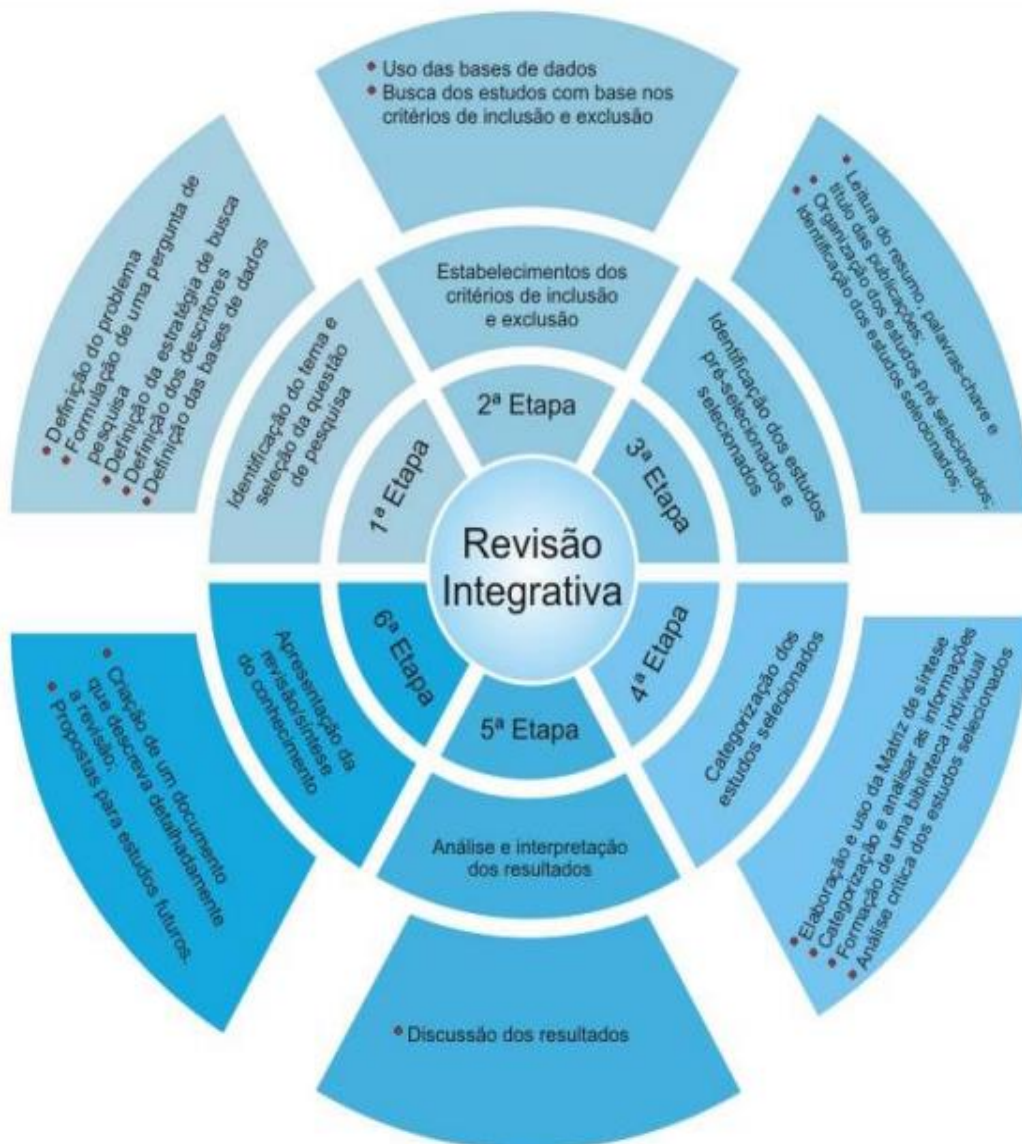
3.1 Aspectos da revisão desenvolvida nesta pesquisa

Considerando seu tipo e o método proposto, esta pesquisa é classificada como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa (Gil, 2013), tendo sido desenvolvida a partir, exclusivamente, de artigos e ensaios acadêmicos produzidos dentro do campo educacional, relacionados aos conceitos abordados neste estudo e distribuídos em bases de dados brasileiras. Nesse sentido, utilizamos o método de revisão integrativa que, de acordo com Broome (2006),

é um método de revisão que pode ser aplicado para buscar na literatura estudos teóricos e/ou empíricos a resposta para um problema de pesquisa estabelecido. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), “o termo “integrativa” tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”.

Os passos para a elaboração de uma revisão integrativa são:

Figura 2 - Etapas da revisão integrativa



Fonte: Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129)

1ª ETAPA - Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

1. O problema da pesquisa

A partir da compreensão da decolonialidade como projeto ético-político de transformação e ressignificação do fazer educativo, o problema desta pesquisa foi pensado com foco de compreender as abordagens desse conceito em um campo crucial para o desenvolvimento do pensamento educacional e das propostas pedagógicas, didáticas e curriculares, a pesquisa educacional. O campo da pesquisa e da produção de conhecimento em educação é um lugar fundamental para o desenvolvimento dos processos educativos, sendo ele extremamente repleto de potencialidades e possibilidades multidisciplinares. Assim, o problema desta pesquisa que guia a revisão integrativa realizada é: como o conceito de decolonialidade é abordado pelas produções acadêmicas na área de educação? A resolução do problema deu-se através da análise da construção, argumentação e/ou resultados dos estudos que compõem a amostra da pesquisa.

2. Definição das estratégias de busca

Tendo em mente o objetivo de analisar o modo como artigos acadêmicos na área de educação e suas intersecções abordam o conceito de decolonialidade, definimos como estratégia a busca por artigos tendo como base os termos inseridos nas palavras-chave, compreendendo que, estando os conceitos explicitamente abordados ali, o estudo desenvolve algum tipo de articulação entre eles.

3. Definição da base de dados

A partir do recorte geográfico definido na elaboração desta pesquisa, o Brasil, foi necessário escolher como base de dados aquelas nas quais fosse possível encontrar estudos publicados em língua portuguesa e de autoria de pesquisadores/as brasileiros/as. Assim, optamos por utilizar o (1) Portal de Periódicos da CAPES, fomentado e organizado por uma das mais importantes instituições de apoio e regulamentação da pesquisa no Brasil; a (2) plataforma Scielo, que possui outras versões globais e em outros países e que seleciona os artigos em revistas de alto impacto e bem avaliadas nacionalmente e internacional; e (3) a

Educ@, desenvolvida e mantida pela Fundação Carlos Chagas e que utiliza a metodologia do Scielo, mas focando na área da educação.

4. Definição dos descritores

A área da produção de conhecimento é vasta e formada por inúmeras outras subáreas que compõem a educação e a pedagogia como campos do saber que se dedicam a processos formativos e suas implicações, tanto em espaços formais quanto informais. Delimitar quais descritores utilizar numa revisão de literatura que visa compreender a área como um todo não é, evidentemente, uma tarefa simples. Dessa forma, optamos por escolher termos que abrangem áreas principais, consolidadas e que formam a maior parte das pesquisas em educação. Assim, junto ao conceito de decolonialidade, adicionamos os termos educação, pedagogia, didática/ensino e currículo em nossa busca.

Definimos nossa amostra como sendo artigos científicos e ensaios acadêmicos brasileiros publicados em periódicos de revisão por pares na área de educação e ciências humanas, considerando suas intersecções. Como descritores e operadores de busca, utilizamos: (1) “DECOLONIALIDADE” AND “EDUCAÇÃO”; (2) “DECOLONIALIDADE” AND “PEDAGOGIA”; (3) “DECOLONIALIDADE” AND “DIDÁTICA” OR “DECOLONIALIDADE” AND “ENSINO”; (4) “DECOLONIALIDADE” AND “CURRÍCULO”. Os termos foram escritos em língua portuguesa uma vez que o foco está em fazer um levantamento de produções brasileiras.

Quadro 1 - Protocolo de busca

Tipo de revisão	Identificação do tema do estudo	Questão de pesquisa	Definição dos descritores	Bancos de dados
Revisão Integrativa	Decolonialidade e Pesquisa em Educação	Considerando os temas, metodologias utilizadas, apontamentos reflexivos e/ou práticas sugeridas, como o conceito de decolonialidade é abordado pelas produções acadêmicas na área de educação no Brasil?	(1) “DECOLONIALIDADE” AND “EDUCAÇÃO”; (2) “DECOLONIALIDADE” AND “PEDAGOGIA”; (3) “DECOLONIALIDADE” AND “DIDÁTICA” OR “DECOLONIALIDADE” AND “ENSINO”; (4) “DECOLONIALIDADE” AND “CURRÍCULO”.	SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Educ@

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2ª ETAPA - Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão

1. Definição dos critérios

Com base nos objetivos definidos para esta pesquisa, assim foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão:

Critérios de Inclusão:

- Artigos publicados em periódicos revisados por pares na área de educação e/ou áreas correlatas.
- Artigos que contenham os termos pesquisados nas palavras-chave.
- Artigos escritos em língua portuguesa.

Critérios de Exclusão:

- Textos que não possuam o texto completo disponível online.
- Textos que não sejam de acesso aberto.
- Textos escritos em idiomas estrangeiros.

2. Uso das bases de dados

A experiência na utilização das bases de dados foi razoavelmente diferente de uma para outra. Salientamos que a busca nas bases ocorreu na primeira e segunda semana de abril de 2024. No Portal de Periódicos da CAPES, alguns resultados divergiam daquilo que era pesquisado, estando duplicados, não sendo artigos e/ou não estando disponíveis online. No Scielo, onde os resultados são mais exatos, notamos que foi a plataforma que menos gerou artigos que compuseram a amostra, mas foi uma experiência sem grandes desafios. No Educ@ a experiência foi semelhante, a plataforma é também muito objetiva e traz resultados que estão dentro do esperado.

3. Busca dos estudos com base nos critérios de inclusão e exclusão

Inicialmente, a busca nos levou a encontrar 136 artigos. Após aplicar todos os critérios, reduzimos esse número para 45. Um motivo que levou a redução do número, para além dos critérios definidos, foi a duplicação de alguns resultados (no caso de artigos que apareceram na busca em mais de uma base de dados). Todos os critérios foram de extrema importância para definir a amostra da pesquisa considerando os objetivos estabelecidos. Não foi necessário estabelecer um marco cronológico para a seleção dos artigos uma vez que grande parte dos estudos em decolonialidade e educação são dos últimos 10 anos. Aplicando todos os critérios estabelecido na pesquisa, o artigo mais antigo é de 2016.

3ª ETAPA - Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

1. Leitura do resumo, palavra-chave e título das publicações

A identificação dos estudos ocorreu de modo concomitante à busca, na qual análise baseou-se em aspectos mais técnicos (título e palavras-chave), a fim de organizar e de definir se deveriam ou não compor a amostra. Assim foi realizada a primeira filtragem.

2. Organização dos estudos pré-selecionados

Tendo pré-selecionado os artigos, passamos a executar a segunda filtragem, que eliminou artigos que se repetiam nas bases de dados e/ou que não estavam completamente disponíveis online.

3. Caracterização panorâmica do corpus da análise

Os estudos selecionados considerando os critérios de inclusão e exclusão foram analisados e lidos parcialmente para a elaboração da 3ª etapa, momento no qual define-se a amostra do estudo. Identificamos os artigos selecionados através da apresentação em tabelas dos elementos básicos de cada artigo: autores/as, título, período e ano de publicação. Também analisamos os artigos para identificar o tipo de estudo. Para melhor organizar em categorias os estudos selecionados, apresentamos igualmente a especificação do tipo de estudo de acordo com nossa análise e escolha metodológica. As tabelas que se seguem estão divididas por descritores.

Tabela 1 - Delimitação da amostra

Descritores	Portal de Períodos da Capes	SciELOEduc@	SciELO Brasil	TOTAL DA BUSCA	TOTAL APÓS FILTRAGEM MEDIANTE LEITURA
“Decolonialidade” and “Educação”	31	20	06	57	22
“Decolonialidade” and “Pedagogia”	07	08	01	16	05
“Decolonialidade” and “Didática” or “Decolonialidade” and “Ensino”	12	12	11	35	05
“Decolonialidade” and “Currículo”	18	10	0	28	13
Total parcial	68	50	18	136	
TOTAL FINAL					45

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

DADOS SOBRE A BUSCA

Busca no Portal de Periódicos da Capes

Descritores	Campo	Resultados
Decolonialidade AND Educação	Assunto	31
Decolonialidade AND Pedagogia	Assunto	07
Decolonialidade AND Didática OR Ensino	Assunto	12
Decolonialidade AND Currículo	Assunto e Título	18
TOTAL		68

Busca no Educ@

Descritores	Campo	Resultados
Decolonialidade AND Educação	Assunto	20

Decolonialidade AND Pedagogia	Todos os índices	08
Decolonialidade AND Didática	Assunto	00
Decolonialidade AND Ensino	Assunto	12
Decolonialidade AND Currículo	Assunto e Título	10
TOTAL		50

Busca no Scielo

Descritores	Campo	Resultados
Decolonialidade AND Educação	Título e Resumo	06
Decolonialidade AND Pedagogia	Título e Resumo	01
Decolonialidade AND Didática OR Ensino	Título e Resumo	11
Decolonialidade AND Currículo	Título e Resumo	00
TOTAL		18

Após a definição da amostra, organizamos os estudos selecionados em tabelas, separadas pelos descritores, contendo as informações mais importantes para nossa pesquisa com base em seus objetivos: autores/as, título do artigo, período no qual está publicado, ano de publicação e tipo de estudo, seguido de sua especificação.

Decolonialidade e Educação

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo/método utilizado
1	Silveira, C. R. D., & Agostini, N.	A Bóis no discurso do logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil	CONJECTURA: filosofia e educação	2017	Documental	Estudo histórico-documental
2	Dias, P., & Secchi, D.	Aldeia-Escola do Povo Indígena Zoró: Uma Proposta De Educação Para Além Da Escola	Revista Teias	2018	Empírico	observação de campo/ pesquisas narrativas

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo/método utilizado
3	Munsberg, J. A. S., & Silva, G. F. D.	A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização	Eccos Revista Científica	2018	Bibliográfico	estudo bibliográfico exploratório
4	Rocha, C. H.	Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	2019	Teórico	Ensaio
5	Nazareno, E., Magalhaes, S. M. D., & Freitas, M. T. U.	Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena	Fronteiras: journal of social, technological and environmental science	2019	Empírico	Relato de Experiência
6	Benzaquen, J. F., & Ferraz, B. T.	Política e formação continuada de educadores: um olhar para a docência universitária a partir da decolonialidade da educação	EccoS– Revista Científica	2020	Empírico	Entrevista/Estudo de percepções
7	Rosa, K. D. D., Alves-Brito, A., & Pinheiro, B. C. S.	Pós-verdade para quem?: fatos produzidos por uma ciência racista	Caderno brasileiro de ensino de física	2020	Teórico	Ensaio
8	Pacheco, E. F. H., & Eyng, A. M.	A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020	Teórico	Ensaio

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo/método utilizado
9	Pellegrini, D. D. P., Ghanem, E., & Góes, A. F.	O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM	Educação & Realidade	2021	Empírico	Estudo de campo
10	Magalhães, V. H. O.	Epistemologia, emancipação e educação em perspectiva adorniana e decolonial: possíveis interseções	Linhas Críticas	2021	Teórico	Ensaio
11	Mendoza, F., & de Oliveira, R. P.	Comunidade Indígena Nasa: Gênese histórica da construção de uma pedagogia própria	Dialogia	2021	Documental-Empírico	Histórico-documental
12	Sousa, C. A.	Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire	Revista de Educação Popular	2021	Teórico	Ensaio
13	Mantovani, J. P.	Educação pós-pandemia: propostas decoloniais para enfrentamento da desumanização	Revista e-Curriculum	2022	Teórico	Ensaio
14	Braga, E. M., Feitosa, B. M., Lucini, M., & Dias, A. F.	Educações no contexto das bandas de pífanos e do Candomblé	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2022	Empírico	Entrevistas
15	Rodríguez, M. E.	Desafios teórico-transmetodológicos da pesquisa no legado freireano: reLigações em Educação	Educação e Formação	2022	Teórico	Ensaio
16	Valle, L.	Recuperar o corpo-mundo	Educação e Filosofia	2022	Teórico	Ensaio
17	Silva, D., & Santos, J.	Pose para foto-click!(ou: possibilidades de instrumentos avaliativos para a sala de aula de matemática)	Revista de Educação Matemática (REMat)	2022	Teórico	Ensaio

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo/método utilizado
18	Frazão, L. D. S., & Sá, L. P.	Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im) pertinentes à educação científica.	Revista Educação em Questão	2023	Teórico	Ensaio
19	Silva, M. T., Tamayo, C., & Souza, E. G.	Os Moxihatëtê Thëpë e a Educação Matemática?	Prometeica -Revista de Filosofia y Ciencias	2023	Documental	Relato de experiência/Estudo documental
20	Pereira, S. A., & Godoy, E. V.	Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura	Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	2023	Bibliográfico	Revisão de Literatura
21	Oliveira, J. C., & Foerste, E.	A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural	Em Extensão	2023	Teórico	Ensaio
22	Oliveira, E. P. D., & Liberali, F. C.	Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	2023	Empírico	Estudo de campo

Decolonialidade e Pedagogia

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
1	Cordeiro, A. A. D. S., & Araújo, S. M. D. S.	O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?	ECCOS Revista Científica	2018	Empírico	Estudo de campo

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
2	Rosa, L. C. D.	Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade	Educação	2019	Teórico	Ensaio
3	Sá, R. L. D.	Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano	Revista Práxis Educacional	2021	Teórico	Ensaio
4	Legramandi, A. B., Roggero, R., & Tavares, M.	Horizontes educacionais outros, caminhos trilhados pela pedagogia decolonial: uma revisão sistemática da literatura.	EccoS–Revista Científica	2023	Bibliográfico	Revisão de literatura
5	Azinari, A. P. D. S., & Monteiro, F. M. A.	Aprendizagens da Docência no Ensino Superior Indígena Intercultural	Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade	2023	Empírico	Pesquisa Narrativa

Decolonialidade e Didática/Decolonialidade e Ensino

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
1	Pereira, N. M., & Paim, E. A.	Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial.	Educação e Filosofia	2018	Teórico	Ensaio
2	Carvalho, I. V. D., Monteiro, B. A. P., & Costa, F. A. G. D.	A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química.	Revista Exitus	2019	Documental	Estudo documental

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
3	Mattos, S. M. N. D., & Mattos, J. R. L. D.	Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia	Revista Teias	2021	Empírico	Relato de experiência
4	Costa, F. R. A., & Vidal, F. S. L.	Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira	Palíndromo, Florianópolis	2022	Documental	Estudo documental
5	Cecchetti, E., & Tedesco, A. L.	Rede nacional das licenciaturas em ensino religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola	Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade	2022	Documental	Estudo bibliográfico e documental

Decolonialidade e Currículo

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
1	Caetano, M., da Silva Junior, P. M., & Goulart, T. E. S.	Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais	Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade	2016	Empírico	Pesquisa-ação
2	Rizzo, J. G. D. S., & Marques, E. P. D. S.	O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores	Revista de Educação Pública	2020	Documental	Estudo documental
3	Mattos, M. A. G., Cruz, C. G., Raia, A. L.S., & Gomes, M. S.	(Re) invenções curriculares e cotidianas: a diversidade posta em prática.	Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED	2020	Bibliográfico	Estudo bibliográfico
4	Nascimento, J. C., & Castro, M. A. D.	O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico.	Revista HISTEDBR On-line	2021	Teórico	Ensaio

	Autores/as	Título	Periódico	Ano	Tipo de estudo	Especificação do Tipo de Estudo
5	Silva, É. F.	Currículo: instrumento de identidade e independência epistêmica.	Educação e Políticas em Debate	2021	Teórico	Ensaio
6	Reis, D. S., & da Carreiro, G. N.	Travessias filosóficas, tessituras amefricanas: o currículo de filosofia ao rés-do-chão.	Revista Interinstitucional Artes de Educar	2022	Teórico	Ensaio
7	Souza, D. B. D., Santos, M. W. D., & Doin, R. R.	A proposta pedagógica curricular do curso de letras indígena da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR: uma leitura decolonial	e-Curriculum	2022	Documental	Estudo documental
8	Reis, D. S	A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista	Teias	2022	Teórico	Ensaio
9	Cruz, M. M., & Silveira, É. D. S.	Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de (s) coloniais.	e-Curriculum	2022	Documental	Estudo documental
10	Thiesen, J. S.	Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica	Revista@ambienteeducação	2023	Teórico	Ensaio
11	Fernandes, R. S	Cidade educativa e currículo na perspectiva decolonial	Série-Estudos	2023	Documental	Estudo bibliográfico-documental
12	Amoretti, M. E. P. A., de Oliveira, F. N. G., Bevilaqua, R., & Pereira, A. R.	A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO	2023	Teórico	Ensaio
13	Ferreira, J. M. P., Teles, G. A., & Araújo, R. L.	A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo.	Revista on line de Política e Gestão Educacional	2023	Documental	Estudo bibliográfico-documental

A partir da identificação dos estudos, encontramos uma variedade de temas, autores/as e periódicos de diferentes regiões do país. Em relação à composição da amostra a partir dos descritores e áreas, obteve-se em Decolonialidade e Educação 22 estudos (48,89% do total da amostra), a partir dos descritores de Decolonialidade e Pedagogia, 5 estudos (11,11%), assim como em Decolonialidade e Didática/Ensino no qual também obteve-se 5 estudos (11,11%). Por fim, em Decolonialidade e Currículo 13 estudos (28,89%).

4ª ETAPA - Categorização dos estudos selecionados

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 131) é na quarta etapa que se deve “sumarizar e documentar as informações extraídas dos artigos científicos encontrados nas fases anteriores”. Os autores recomendam o uso da matriz de síntese para a realização da categorização, mas definem que essa matriz não possui modelo fixo, podendo ser realizada de acordo com a criatividade do pesquisador.

Os estudos foram analisados quanto à sua estrutura e elementos técnicos. Na categorização, buscamos inicialmente apresentar os dados acerca dos periódicos nos quais se encontram os estudos que compõem a amostra desta pesquisa. Dados como o local e o Qualis do periódico foram sumarizados, a fim de compreender as especificidades geográficas e a consolidação (ou não) dos periódicos que têm publicado estudos relacionados à decolonialidade. Foi considerando o Qualis atual das revistas, considerando o quadriênio 2017-2020, visto que grande parte das publicações correspondem aos últimos 5 anos.

O número geral de artigos da amostra é de 45 artigos considerando todos os descritores. Na primeira parte da categorização, optamos por estabelecer relações entre todos os artigos selecionados. Assim, a categorização temática inicial foi dividida em dois temas principais e dentro deles outros subtemas. Para este processo, foi necessário fazer a leitura parcial de todos os artigos, buscando identificar o objetivo principal e a síntese do desenvolvimento. A partir do caráter teórico da maioria dos estudos, nossa análise, nestes casos, baseou-se em compreender a linha de argumentação traçada pelas/os autoras/es. Essa análise é apresentada e discutida no capítulo a seguir.

Assim se organizou a categorização geral temática inicial:

Quadro 2 - Categorização temática da amostra

1. Decolonialidade como base teórica	<p><i>1.1 Decolonialidade como base teórica para reflexão e análise em torno de identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade</i></p> <p><i>1.2 Decolonialidade em intersecção com outras teorias críticas, abertas e subjetivas</i></p> <p><i>1.3 Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade</i></p>
2. Decolonialidade como proposta de transformação	<p><i>2.1 Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade</i></p> <p><i>2.2 Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros na produção de saberes educativos</i></p> <p><i>2.3 Decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As duas divisões temáticas principais separam o modo como se aborda o conceito de decolonialidade. Na primeira, estão os artigos que utilizam a decolonialidade como base teórica, isso significa utilizar as teorias decoloniais para (1.1) refletir e analisar identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade. Também identificamos artigos que utilizam a (1.2) Decolonialidade e suas possibilidades de diálogo junto com outras teorias críticas, abertas e subjetivas. Por fim, dentro desta divisão, também identificamos o uso da (1.3) Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade.

Em relação à segunda divisão, identificamos artigos que utilizam a decolonialidade não como teoria, mas como proposta de transformação e ressignificação de práticas educativas. Dentro desta divisão temática, configuramos três subtemas: (2.1) Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade; (2.2) Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros

na produção de saberes (educativos); (2.3) Decolonialidade como proposta de resignificação de práticas educativas e de ensino.

Considerando o que é a etapa quatro e o que ela prevê, apresentamos o seu desenvolvimento no capítulo seguinte, que apresenta a organização inicial dos resultados da pesquisa.

5ª E 6ª ETAPAS

As etapas cinco e seis versam sobre categorização, análise e interpretação dos resultados e apresentação da revisão integrativa. O desenvolvimento dessas etapas pode ser observado no capítulo a seguir e nas considerações finais, que apresentam a revisão integrativa conforme estabelece a etapa 6.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento as etapas 5 e 6 da revisão integrativa que compõe esta pesquisa, as que tratam sobre análise e sistematização dos dados. Por meio de uma combinação de textos e gráficos, os dados foram organizados buscando oferecer uma visão clara das informações analisadas. Essa sistematização permite aprofundar a compreensão sobre os dados que constituem o objeto desta pesquisa, além de responder diretamente ao problema de pesquisa levantado no início do estudo. A partir da identificação e análise dos aspectos técnicos dos periódicos selecionados, bem como dos elementos temáticos presentes na amostra, foi possível desvelar as configurações e especificidades deste recorte do fazer da pesquisa em educação. Tal processo revela não apenas padrões e tendências, mas também as nuances que marcam a produção de conhecimento na área, contribuindo para uma leitura crítica e contextualizada do campo investigado.

4.1 Panorama dos periódicos

Com o objetivo de reunir informações sobre os periódicos que publicaram os artigos incluídos na amostra, realizamos um levantamento utilizando tanto os dados disponíveis nos próprios textos quanto informações adicionais obtidas nos sites dos periódicos. Essa etapa teve como foco principal identificar e registrar dados e características relevantes das publicações.

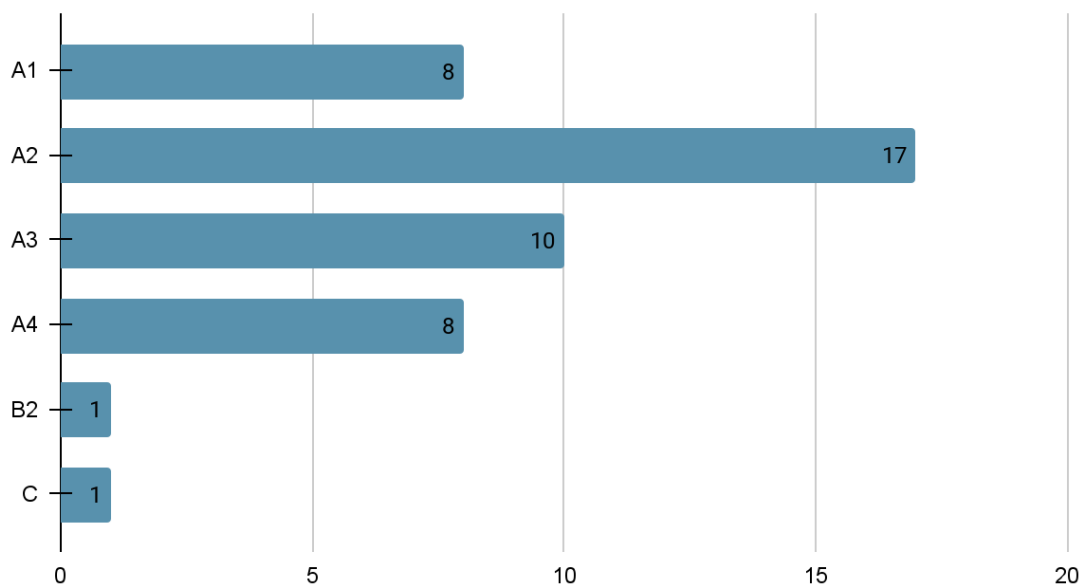
Entre os aspectos destacados, optamos por priorizar o Qualis, uma métrica de avaliação de qualidade e relevância dos periódicos estabelecida pela CAPES, e o local de publicação das revistas. Esses critérios permitem compreender melhor o impacto e a abrangência dos artigos no cenário acadêmico. O Qualis é um sistema de classificação de periódicos nacionais e internacionais organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de avaliar a qualidade e a relevância das publicações científicas vinculadas aos programas de pós-graduação no Brasil. Esse sistema considera critérios como o fator de impacto dos periódicos, a titulação e experiência acadêmica dos/as autores/as, a adequação temática das publicações à área de conhecimento avaliada e a organização técnica do periódico, incluindo aspectos como periodicidade, revisão por pares e padronização editorial. A classificação do Qualis é organizada em estratos hierárquicos, que vão de A (A1, A2, A3 e A4), considerados os de maior qualidade e impacto, passando por B (B1, B2, B3 e

B4), que indicam um nível intermediário, até C, que engloba periódicos de menor relevância ou impacto acadêmico. Essa hierarquização serve como referência tanto para pesquisadores/as quanto para programas de pós-graduação na escolha de veículos para publicação. Historicamente, o Qualis desempenhou um papel central na estruturação do sistema acadêmico brasileiro, sendo amplamente utilizado em processos seletivos, como concursos para docentes, concessão de bolsas e financiamento de pesquisas. Além disso, a classificação tornou-se um critério essencial na avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação, com base na produção bibliográfica de seus pesquisadores/as filiados/as. Recentemente, em 2024, a CAPES anunciou que substituirá o Qualis por um novo sistema de avaliação de periódicos, buscando alinhar-se a padrões internacionais e modernizar os critérios de análise.

Os 45 artigos da amostra estão distribuídos em periódicos classificados de A1 a C no sistema Qualis, como ilustrado no gráfico abaixo. Essa distribuição reflete a diversidade de níveis de qualificação e reconhecimento das publicações no contexto da pesquisa em educação.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por Qualis do Periódico

QUALIS DAS PUBLICAÇÕES



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os artigos que compõem a amostra encontram-se, em sua maioria, em periódicos de qualis A1 e A2, estando a segunda maior parte também em periódicos de qualis A. Para oferecer uma visão mais detalhada sobre os periódicos que integram a amostra, bem como a frequência

com que aparecem nos resultados em relação ao número de artigos publicados, apresentamos, na tabela abaixo, a distribuição específica da amostra por periódico. Essa tabela organiza os dados e permite identificar padrões relevantes, como a concentração de publicações em determinados veículos de maior prestígio na área, contribuindo para uma análise mais aprofundada do panorama das publicações científicas relacionadas ao tema estudado.

Apesar de ser de uma classificação muito inicial, mantive o artigo publicado em periódico de Qualis C na amostra uma vez que se trata uma revista que iniciou suas atividades em 2020, por isso, foi avaliada já no último ano da vigência do último período de avaliação (2017-2020).

Tabela 2 - Distribuição da amostra por periódico

PERÍODICO E (e-)ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS	QUALIS	CIDADE
ECCOS Revista Científica e-ISSN: 1983-9278	04	A3	São Paulo, SP
Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade e-ISSN: 2358-0194	03	A2	Salvador, BA
Revista Teias e-ISSN: 1982-0305	03	A2	Rio de Janeiro, RJ
Revista e-Curriculum e-ISSN: 1809-3876	03	A2	São Paulo, SP
DELTA: Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada e-ISSN: 1678- 460X	02	A1	São Paulo, SP
Revista de Educação Popular eISSN: 1982-7660	02	A4	Uberlândia, MG
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação e-ISSN: 1982-5587	02	A1	Araraquara, SP
Educação e Filosofia e-ISSN: 1982-596X	02	A2	Uberlândia, MG
Revista Educação e Formação ISSN: 2448-3583	01	A3	Fortaleza, CE
Educação & Realidade e-ISSN: 2175-6236	01	A1	Porto Alegre, RS
Conjectura: filosofia e educação e-ISSN: 2178-4612	01	A3	Caxias do Sul, RS

Linhas Críticas e-ISSN: 1981-0431	01	A2	Brasília, DF
Educação e-ISSN: 1981-2582	01	A1	Porto Alegre, RS
Revista Educação em Questão e-ISSN:1981-1802	01	A1	Natal, RN
PROMETEICA - Revista de Filosofia y Ciencias ISSN: 1852-9488	01	A4	São Paulo, SP
Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática e-ISSN: 2317-5125	01	A2	Belém, PA
Revista online de Política e Gestão Educativa e-ISSN: 1519-9029	01	A3	Araraquara, SP
Revista Exitus e-ISSN: 2237-9460	01	A4	Santarém, PA
Revista de Educação Matemática e-ISSN: 2526-9062	01	A3	São Paulo, SP
Revista Práxis Educacional ISSN: 2178-2679	01	A2	Vitória da Conquista, BA
Dialogia e-ISSN: 1983-9294	01	A4	São Paulo, SP
Revista Palíndromo ISSN: 2175-2346	01	A2	Florianópolis, SC
Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science ISSN: 2238-8869	01	A4	Anápolis, GO
Revista @mbienteeducação, e-ISSN: 1982-8632	01	A2	São Paulo, SP
Revista Caminhos da Educação e-ISSN: 2675-1496,	01	B2	Teresinha. PI
Revista de Estudos em Educação e Diversidade. ISSN: 2675-6889	01	C	Vitória da Conquista, BA
Revista Interinstitucional Artes de Educar. e-ISSN: 2359-6856	01	A4	Rio de Janeiro, RJ
Revista HISTEDBR On-line ISSN: 1676-2584	01	A3	Campinas, SP
Revista Educação e Políticas em	01	A4	Uberlândia, MG

Debate ISSN: 2238-8346			
Revista de Educação Pública e-ISSN: 2238-2097	01	A2	Cuiabá, MT
Caderno Brasileiro de Ensino de Física e-ISSN: 2175-7941	01	A1	Florianópolis, SC
Série-Estudos e-ISSN: 2318-1982	01	A3	Campo Grande, MS

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como é possível observar na tabela acima, há uma predominância de determinados estados no número de publicações e periódicos que compõem a amostra da pesquisa. A fim de levantar reflexões e explorar esses dados, o mapa abaixo apresenta essa distribuição geográfica de acordo com o número de artigos por estado.

Tabela 3 - Tabela com dados sobre os periódicos e artigos em cada região (em números e %)

NORDESTE	PORCENTAGEM DE PERIÓDICOS: 18,18%	PORCENTAGEM DE ARTIGOS: 17,78%
ESTADO	NÚMERO DE PERIÓDICOS	NÚMERO DE ARTIGOS
Alagoas (AL)	0	0
Bahia (BA)	3	5
Ceará (CE)	1	1
Maranhão (MA)	0	0
Paraíba (PB)	0	0
Pernambuco (PE)	0	0
Piauí (PI)	1	1
Rio Grande do Norte (RN)	1	1
Sergipe (SE)	0	0
TOTAL	N = 6	N = 8
NORTE	PORCENTAGEM DE PERIÓDICOS: 6,06%	PORCENTAGEM DE ARTIGOS: 4,44%
ESTADO	NÚMERO DE	NÚMERO DE ARTIGOS

	PERIÓDICOS	
Acre (AC)	0	0
Amapá (AP)	0	0
Amazonas (AM)	0	0
Pará (PA)	2	2
Rondônia (RO)	0	0
Roraima (RR)	0	0
Tocantins (TO)	0	0
TOTAL	N = 2	N = 2
CENTRO-OESTE	PORCENTAGEM DE PERIÓDICOS: 12,12%	PORCENTAGEM DE ARTIGOS: 8,89%
ESTADO	NÚMERO DE PERIÓDICOS	NÚMERO DE ARTIGOS
Distrito Federal (DF)	1	1
Goiás (GO)	1	1
Mato Grosso (MT)	1	1
Mato Grosso do Sul (MS)	1	1
TOTAL	N = 4	N = 4
SUDESTE	PORCENTAGEM DE PERIÓDICOS: 48,48%	PORCENTAGEM DE ARTIGOS: 57,78%
ESTADO	NÚMERO DE PERIÓDICOS	NÚMERO DE ARTIGOS
Espírito Santo (ES)	0	0
Minas Gerais (MG)	4	5
Rio de Janeiro (RJ)	2	4
São Paulo (SP)	10	17
TOTAL	N = 16	N = 26
SUL	PORCENTAGEM DE PERIÓDICOS: 15,15%	PORCENTAGEM DE ARTIGOS: 11,11%
ESTADO	NÚMERO DE	NÚMERO DE ARTIGOS

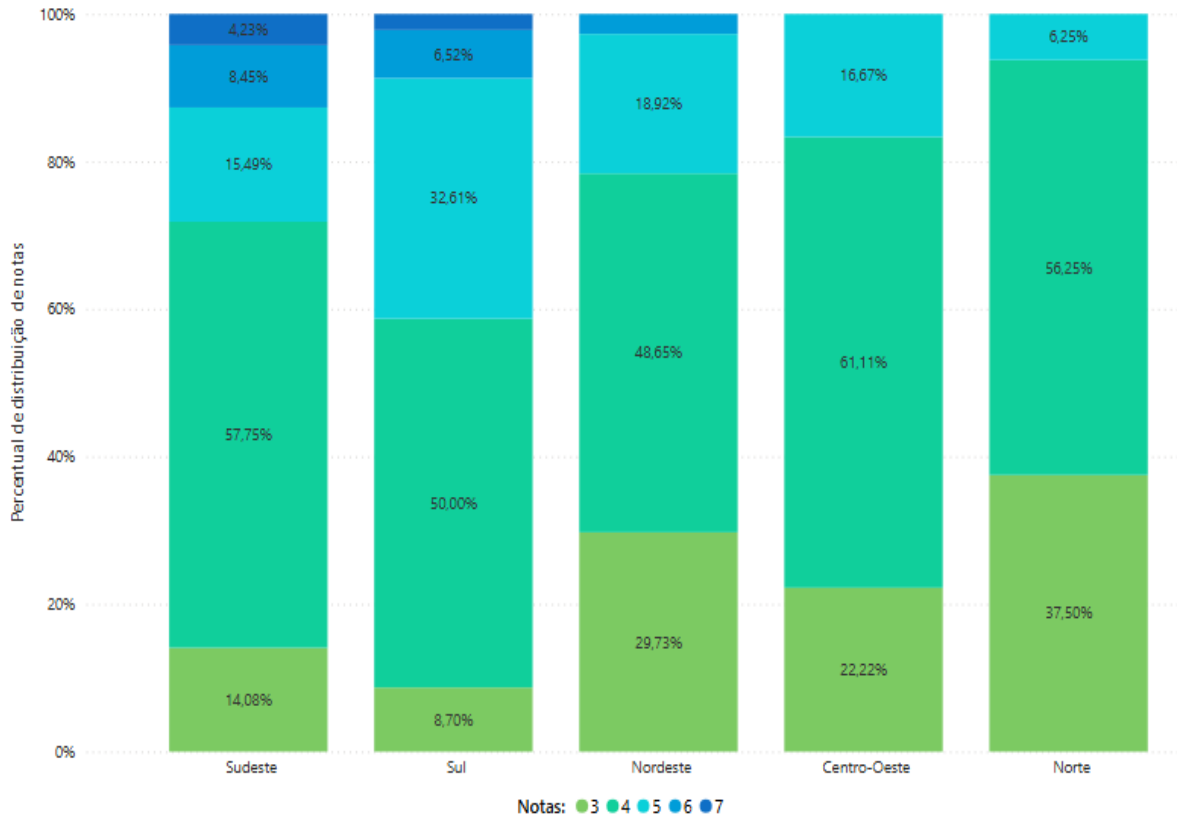
	PERIÓDICOS	
Paraná (PR)	0	0
Rio Grande do Sul (RS)	3	3
Santa Catarina (SC)	2	2
TOTAL	N = 5	N = 5
TOTAL GERAL	PERIÓDICOS: 33	ARTIGOS: 45

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Considerando as cidades de cada periódico, encontramos como resultado que a maioria das publicações estão no sudeste do país, uma região que historicamente, socialmente e culturalmente carrega o protagonismo e a predominância em diversos aspectos, incluindo na produção científica. Essas questões, evidentemente, se deram através dos processos coloniais e territoriais que configuraram essas relações de poder entre diferentes regiões da mesma nação, processos que fomentam a desigualdade e a concentração de renda restrita a grupos dominantes e oligarquias, efeitos que até hoje moldam as vivências e existências de povos em regiões como o nordeste e o norte do Brasil.

Esse movimento histórico de subalternização dessas regiões é refletido em diversas áreas e dimensões sociais, como também na pesquisa e produção acadêmica. Em relação à avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, vemos os mesmos traços.

A avaliação que vai de 1 a 7 classifica os programas em Insuficientes (1 e 2), regular (3), bom (4) e muito bom (5), classificando-os também a partir de seu nível de excelência em contexto internacional, a partir da qual atribui as notas mais altas, 6 e 7. O norte e o Nordeste são as regiões com os maiores índices de notas 3. Dentro todas as regiões, o sul e sudeste concentram quase todos os programas de notas 6 e 7. Trago esses dados para compreendermos a relação entre programas de pós-graduação “consolidados” e com mais investimentos e a relação disto com a criação e manutenção de periódicos.

Gráfico 2 – Distribuição das notas de avaliação dos PPGs em Educação por região

Fonte: retirado do site da CAPES

Na contramão de uma das hipóteses que havia sido levantada no início da pesquisa, a maior parte dos artigos da amostra encontra-se em periódicos de qualis A1 e A2 (25 de 45). A hipótese inicial tinha como base a compreensão de que estudos relativos à Decolonialidade encontram-se ainda em um lugar à margem nos muitos contextos da academia e da produção acadêmica mesmo em um país periférico como o Brasil. No entanto, a partir do dado encontrado, podemos refletir uma tendência: esses textos têm permeado periódicos mais bem avaliados e, de certo modo, contribuído para a legitimação do tema.

É possível refletir sobre a inserção de estudos decoloniais em periódicos de alto impacto a partir da perspectiva da teoria marginal/fronteira, como proposto por Gloria Anzaldúa (1987). A autora estadunidense de origem latina destaca que, historicamente, as vozes marginalizadas têm produzido conhecimento a partir das fronteiras ou margens, espaços de exclusão que, paradoxalmente, tornam-se férteis para a criação de novas epistemologias e narrativas. Para ela, essas "teorias da margem" carregam a força transformadora de contestar o status quo e propor novas formas de ser, pensar e agir no mundo.

No contexto acadêmico brasileiro, observa-se que os pesquisadores mencionados, neste estudo, utilizam estratégias metodológicas e teóricas que se alinham à perspectiva decolonial, muitas vezes partindo de lugares epistemológicos situados nas margens — como comunidades indígenas, populações afro-brasileiras e práticas culturais marginalizadas. Ao publicar em periódicos de qualis A1 e A2, esses autores transgridem as fronteiras impostas pela colonialidade do saber (Quijano, 2005) e avançam para o centro do debate acadêmico, promovendo o reconhecimento de epistemologias periféricas.

Anzaldúa (1987) argumenta ainda que viver e produzir conhecimento nas margens não é apenas uma condição imposta, mas uma escolha ativa de resistir e reinventar. Assim, os pesquisadores que ocupam espaços acadêmicos de prestígio estão, de fato, deslocando o centro de gravidade epistemológico. Eles demonstram que a produção acadêmica baseada em perspectivas decoloniais não é apenas válida, mas essencial para uma compreensão mais ampla do fazer educativo.

Essas perspectivas me lembram de autoras como bell hooks (2019) que também reflete sobre esse aspecto ao afirmar que a margem também é um espaço de resistência. Para ela, ocupar a margem enquanto se dialoga com o centro é um ato político que transforma tanto o centro quanto a margem. Nesse sentido, ao publicarem em periódicos de alto impacto, esses pesquisadores trazem as epistemologias da periferia para o centro da produção acadêmica, questionando a legitimidade das narrativas hegemônicas e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento.

Por fim, é importante destacar que esses autores não apenas inserem novos tópicos nos debates acadêmicos, mas também inauguram práticas metodológicas inovadoras que rompem com os paradigmas moderno-coloniais. Por exemplo, a utilização de pesquisa narrativa, como destacado em Azinari e Monteiro (2023), é uma prática que articula teoria e experiência de vida, valorizando saberes subalternos. Algo que discuto melhor ainda neste capítulo. Esses estudos, publicados em espaços tradicionalmente reservados para epistemologias hegemônicas, exemplificam o potencial da teoria marginal em transformar os paradigmas dominantes e legitimizar outras formas de produzir e disseminar conhecimento.

Quando observo a maior parte dos textos que questionam relações de poder seguindo o fluxo do padrão territorial excludente fico a questionar quais fatores levam a esse movimento. Se a Decolonialidade é um projeto que inclui a resignificação de nós e de nossas práticas e pesquisas, não deveríamos também assumir posturas contrárias a essa dominação? Embora pareça válido e possa gerar reflexões importantes sobre a necessidade de de(s)colonizar a academia, esse questionamento culpabiliza indireta os/as pesquisadores/as que, assim como

todos/as nós, estão a existir e resistir sob o poder dessa estratificação sobre suas carreiras e permanência na universidade.

Reforço a importância de assumir que ao buscar esses periódicos há uma ocupação de espaços de visibilidade para que finalmente certas vozes possam ser ouvidas, o que é um movimento necessário. Ao utilizar esses espaços para trazer reflexões, saberes e modos de conhecer/educar/existir decoloniais, contribui-se para mover esse tema da margem ao centro do debate.

Por fim, compreendendo quão recentes são as publicações da amostra, entendo que essa presença de temas decoloniais em muitos periódicos é algo que só se tornou possível há pouquíssimo tempo em nosso país. Vez ou outra afirmamos: a decolonialidade tem estado em alta. Dessa afirmação fico a pensar: então é só por “estar em alta” que os periódicos prestigiados têm se aberto a ela? É uma indagação que está para além dessa pesquisa. Mas ao refletir sobre o lugar das publicações que analisei, concluo este tópico defendendo a importância de, enquanto pesquisadores/as orientados/as pelo exercício decolonial, faz parte de nossa práxis refletir sobre o lugar de nossas publicações e problematizar nossas perspectivas acerca do que é ou não é um periódico adequado. Ademais, é preciso assumir posturas que compreendam produções acadêmicas e suas relevâncias para além da estratificação, mesmo sabendo que estamos dominados/as por ela.

4.2 Categorização geral temática da amostra

Os estudos foram lidos na íntegra para identificar temas e/ou propostas comuns. Optou-se por fazer uma categorização geral da amostra, considerando todos os descritores e seus resultados. Assim, os artigos foram divididos em duas categorias centrais quanto a seu conteúdo: (1) Decolonialidade como lente teórica e (2) Decolonialidade como projeto de transformação.

A primeira categoria central trata sobre estudos que utilizam a Decolonialidade como lente teórica, ou seja, como um modo de analisar determinados problemas à luz do que têm proposto o pensamento decolonial, buscando problematizações que surgem quando se estabelece o contato e a aproximação com esses saberes, cujos principais movimentos constituem-se de um caráter questionador. Na perspectiva que assumo esse é um movimento possível e necessário. Ao analisar questões educacionais por esta ótica, é possível compreender os efeitos danosos da colonialidade em nossos processos formativos, o que é necessário na busca por modos outros de fazer a educação e o ensino. Dentro dessa categoria geral, foram

definidas três subtemas que sintetizam os estudos que fazem uso da Decolonialidade como base teórica. O quadro a seguir apresenta cada uma ao lado de sua definição.

Quadro 3 - Definição das subcategorias temáticas da categoria geral 1

<p><i>1.1 Decolonialidade como base teórica para reflexão e análise em torno de identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade</i></p>	<p>Esta primeira subdivisão categórica reúne artigos que se utilizam da Decolonialidade para refletir e analisar identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade. Foram identificadas nesses artigos modos de buscar compreender diferentes existências e vivências que são encobertas pela dominação imperial/colonial/moderna. Voltam-se à decolonialidade tanto para buscá-los quanto para compreendê-los.</p>
<p><i>1.2 Decolonialidade em intersecção com outras teorias críticas, abertas e subjetivas</i></p>	<p>Esses artigos apresentam a teoria decolonial em contato com outras teorias críticas existentes. Exploram as potencialidades e dinamismos presentes nessas teorias e o modo como se assemelham ao que é abordado por outras contribuições epistemológicas voltadas à necessidade de rompimentos com a dominação e a universalização do conhecimento.</p>
<p><i>1.3 Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade</i></p>	<p>Nesta divisão foram inseridos artigos que de modo explícito utilizam a teoria decolonial para analisar atuais desafios para o campo da educação, incluindo aspectos políticos e econômicos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em relação à segunda categoria temática geral, o movimento identificado diz respeito à definição de propostas de transformação com base na decolonialidade. Para além de uma abordagem teórica, a decolonialidade clama pela compreensão da importância da dimensão prática da resignificação que propõe. Especialmente no campo da educação, onde encontra-se essa pesquisa e onde existem diversas práticas de dominação e movimentos de resistência, é crucial construir caminhos que furem a bolha da mera reflexão, embora ela também seja importante. Assim, dentro dessa categoria, definiu-se três subcategorias temáticas.

Quadro 4 - Definição das subcategorias temáticas da categoria geral 2

<p><i>2.1 Decolonialidade como proposta de resignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade</i></p>	<p>Nesta categoria foram juntados artigos que encontram na Decolonialidade propostas de resignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade no campo da Educação. Neles, o tema comum é o de como a Decolonialidade representa esse caminho de resistência face àquilo que se configura como opressão.</p>
<p><i>2.2 Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros na produção de</i></p>	<p>Considerando a crucial dimensão do conhecimento e dos paradigmas que os guiam e configuram, essa</p>

<i>saberes educativos</i>	categoria se constituiu através de textos que propõem a formação de outros modos de saber e conhecer na educação, defendendo-se que a mudança de paradigmas oferece a mudança nas práticas e nos movimentos.
<i>2.3 Decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino</i>	A última subcategoria temática é a que mais reúne artigos em quantidade. Esses textos são perpassados pela compreensão da decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino em diferentes contextos e áreas do saber. Atestam o problema da colonialidade e como ela representa a descontextualização, silenciamento e hierarquização dos processos pedagógicos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tendo definido cada uma das categorias, apresento no quadro a seguir a divisão da amostra em cada uma delas.

Quadro 4 - Divisão da amostra na categoria temática 1

1. Decolonialidade como base teórica
<i>1.1 Decolonialidade como base teórica para reflexão e análise em torno de identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade</i>
Dias e Secchi (2018); Frazão e Sá (2023); Braga, Feitosa, Lucini e Dias (2022); Costa e Vidal (2022); Cecchetti e Tedesco (2022); Reis (2022); Fernandes (2023); Cruz e Silveira (2022); Ferreira, Teles e Araújo (2023); Mattos, Cruz, Raia e Gomes (2020).
<i>1.2 Decolonialidade em intersecção com outras teorias críticas, abertas e subjetivas</i>
Magalhães (2021); Rocha (2019); Caetano, Junior e Goulart (2016).
<i>1.3 Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade</i>
Benzaquen e Ferraz (2020); Sá (2021); Azinari e Monteiro (2023).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 5 - Divisão da amostra na categoria temática 2

2. Decolonialidade como proposta de transformação
<i>2.1 Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade</i>
Mantovani (2022); Valle (2022); Pacheco e Eyng (2020); Munsberg e Silva (2018).
<i>2.2 Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros na produção de saberes educativos</i>

Pellegrini, Ghanem e Góes (2021); Silveira e Agostini (2017); Rodríguez (2022); Silva, Tamayo e Souza (2023); Nazareno, Magalhaes e Freitas (2019); Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020); Rosa (2019); Souza, Santos e Doin (2022); Rizzo e Marques (2020); Nascimento e Castro (2021).

2.3 Decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino

Pereira e Godoy (2023); Oliveira e Foerste (2023); Silva e Santos (2022); Mendoza e Oliveira (2021); Sousa (2021); Oliveira e Liberali (2023); Cordeiro e Araújo (2018); Legramandi e Roggero (2023); Pereira e Paim (2018); Carvalho, Monteiro e Costa, (2019); Mattos e Mattos (2021); Thiesen (2023); Amoretti, Oliveira, Bevilaqua e Pereira (2023); Reis e Carreiro (2022); Silva (2021).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tabela 4 - Dados acerca da divisão da amostra nas categorias

CATEGORIA	NÚMERO DE ARTIGOS	PORCENTAGEM EM RELAÇÃO AO NÚMERO TOTAL DA AMOSTRA
1.1 Decolonialidade como base teórica para reflexão e análise em torno de identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade	10	22,22%
1.2 Decolonialidade em intersecção com outras teorias críticas, abertas e subjetivas	3	6,67%
1.3 Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade	3	6,67%
2.1 Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade	4	8,89%
2.2 Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros na produção de saberes educativos	11	24,44%
2.3 Decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino	14	31,11%
TOTAL	N = 45	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A partir dos dados sintetizados na tabela acima, observa-se que a categoria geral 2 (29 de 45/64,44%) possui mais artigos que a categoria geral 1 (16 de 45/35,56%). Assim, conclui-se que a maior parte dos estudos faz o uso propositivo da Decolonialidade. Essas observações e discussões acerca das propostas presentes são apresentadas no tópico a seguir, que apresenta as interlocuções entre os estudos.

4.1.1 Relações e interlocuções entre os estudos a partir dos temas

Embora a categorização temática realizada apresente uma dualidade entre os usos da Decolonialidade, é necessário reconhecer alguns pontos-chaves para melhor basear as reflexões que teço. Essa divisão não é uma defesa de que todos os estudos se encontram em dois principais campos, mas uma decisão metodológica de análise para atender aos objetivos da pesquisa realizada. Ao apontar que os estudos se dividem entre uma Decolonialidade teórica e uma Decolonialidade prática, não nego que a produção de teorias é também uma ação. Há uma dimensão prática inegável da teorização e reflexão sobre o mundo e as coisas e, por isso, assumo a ideia de que esses estudos estão em múltiplas dimensões e podem ser subdivididos de muitas maneiras.

Para melhor explicitar como as categorias principais foram divididas, trago alguns exemplos com base em ditos dos/as autores/as presentes na amostra. Em relação a categoria geral 1, utilizo como exemplo de estudo empírico a pesquisa de Braga, Feitosa, Lucini e Dias (2022) que, em síntese, busca defender como no caso de formação de pifeiros e candomblecistas, há um processo educacional. Trata-se de um estudo de narrativas que, embora não explicita de que modo as falas foram coletadas, traz a voz e as perspectivas dessas identidades com base em uma pesquisa de doutorado em Educação. Como exemplo do uso da Decolonialidade como base teórica, cito:

Para fundamentarmos teoricamente o trabalho, considerando que as bandas de pífanos e o candomblé não fazem parte do projeto colonial de poder que normatiza modos de ser, de saber, de viver e de se relacionar com o sagrado, buscamos estabelecer diálogos entre o que os colaboradores nos dizem em suas narrativas e o que nos propõem alguns pensadores progressistas que objetivam a libertação dos sujeitos a partir de uma educação crítica e decolonial. (Braga; Feitosa; Lucini; Dias, 2022, p. 1927)

Os autores se apoiam em teóricos/as ligados/as ao pensamento decolonial como Paulo Freire, Luiz Rufino, bell hooks, Boaventura de Sousa Santos e Stela Guedes Caputo para encontrar as bases reflexivas para construir as reflexões que desenvolvem.

Trazendo também um estudo teórico que represente essa divisão categórica, destaco o ensaio de Reis (2022), no qual o autor propõe libertar o ensino de filosofia das amarras coloniais e posiciona sua reflexão através das potencialidades da Lei Nº 10.639/03, que ele mesmo reconhece como um importante marco na busca pela dominação colonial nas práticas educativas. Em todo o texto há um diálogo com a Decolonialidade pois

Ao mobilizar o repertório forjado pela filosofia decolonial para discutir os desafios e dilemas atuais na reavaliação e no reposicionamento das bases do ensino de filosofia, busca-se implicar as ações didáticas e as práticas educativas no desfazimento das estruturas de dominação, que não estão dissociadas do trabalho docente e da economia

de saberes que movimentam, tampouco das relações sociais/raciais/sexuais que são reforçadas ou reconfiguradas nos processos de ensino.

Se é a dominação colonial e a colonialidade aquilo que representam o apagamento e perseguição a identidades e saberes não-brancos e fora do padrão patriarcal hetero-cis-normativo, só pode ser a Decolonialidade o lugar epistemológico de contestação dessa dominação e busca pela compreensão, valorização e resistência das identidades subalternizadas.

Buscando exemplos para a segunda categoria, trago o Mattos e Mattos (2021) que estuda práticas docentes decoloniais aplicadas no ensino superior no contexto do ensino remoto emergencial durante a Pandemia de Covid-19. Através do estudo das práticas, o autor e a autora concluem que

Foi notório que todos os professores que participaram da pesquisa, nos momentos de aflição, conseguiram transgredir ao *status quo* impetrado por uma sociedade que é permeada por diferentes tipos de colonialidade. As práticas docentes apresentadas constituem um pequeno recorte de uma pesquisa com inúmeros professores que buscam fazer de suas aulas algo agradável para os estudantes. Essas aulas possibilitam um olhar crítico e reflexivo sobre aquilo que disponibilizamos aos nossos alunos, traduzidas como um descortinar de possibilidades, mescladas pelo diálogo, pela troca e pelas inter-relações estabelecidas entre a escola e a família. (Mattos; Mattos, 2021, p. 22)

A partir disso, há uma definição de que “práticas docentes decoloniais como um dos caminhos para modificar o status quo, ousando por práticas inovadoras emergenciais” (Mattos; Mattos, 2021, p. 12), ou seja, os/as autores encontram em práticas docentes decoloniais uma PROPOSTA de transgredir as relações de poder e desigualdade presentes na sociedade. Esse texto exemplifica bem os tipos de estudo presentes na categoria geral 2, onde todos os textos, mesmo os que são puramente teóricos, apresentam essa posição da decolonialidade como proposta face a determinado contexto/desafio/problema.

Identificando também um exemplo teórico do uso Decolonialidade como proposta, pontuo o movimento presente no texto de Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020). Embora o texto tenha um forte caráter denunciativo, o que é essencial ao fazer decolonial que busca emancipar-nos da alienação colonial, há também reflexões que pontuam caminhos de descolonização nas áreas do fazer científico que o texto engloba. Trazendo palavras das autoras e do autor, destaco:

É necessário, portanto, que esses limites sejam rompidos e, num processo de giro decolonial, fatos objetivos sejam recuperados e trazidos para compor o currículo da educação científica. Esse é um amplo programa de pesquisa que deve ser estabelecido em nossa comunidade. (Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020, p. 1455)

Tendo esses exemplos, nota-se os diferentes movimentos que estão presentes nesses textos e, mais uma vez, destaco essa configuração como fruto da interpretação deste autor sobre os textos, a fim de desenvolver possibilidades de análise e reflexões que os conecte.

A seguir, desenvolvo a descrição temática de cada subcategoria e artigo que a compõe. Cada tópico correspondente apresenta uma tabela com o estudo e seu objetivo (retirado diretamente do corpo do texto analisado ou escritos a partir de minha interpretação no caso dos textos que não explicitam o objetivo), seguida de uma descrição e análise narrativa dos temas que abordam. Tomando assim a categorização estabelecida, analiso inicialmente a primeira categorial geral e as subdivisões inseridas nela.

4.1.2 Decolonialidade como base teórica

Decolonialidade como base teórica para reflexão e análise em torno de identidades, saberes e práticas historicamente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade

ESTUDO	OBJETIVO
Dias e Secchi (2018)	Apresentar reflexões a respeito de uma concepção de educação que vai além dos espaços hegemônicos de propagação dos conhecimentos estabelecidos pela racionalidade científica, rígida, unificadora, produtora de assimetrias.
Frazão e Sá (2023)	Estabelecer uma ponte teórica entre pressupostos teóricos decoloniais e desenvolvimento profissional docente.
Braga, Feitosa, Lucini e Dias (2022)	Discutir as práticas educativas no contexto das bandas de pífanos e do candomblé.
Costa e Vidal (2022)	Investigar as teses e dissertações brasileiras em torno da temática indígena no ensino das Artes Visuais.
Cecchetti e Tedesco (2022)	Contextualizar a criação e fortalecimento do movimento de transformação epistemológica e pedagógica do Ensino Religioso, com a finalidade de analisar as contribuições da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso (RELER) para a decolonização religiosa da escola.
Reis (2022)	Discutir os pressupostos epistêmicos, políticos e culturais do currículo de filosofia, a partir da implementação da Lei 10.639/03 e da crítica endereçada ao racismo epistêmico.

Fernandes (2023)	Pensar os modos pelos quais a cidade educa e os sujeitos e grupos aprendem, por meio de processos culturais e práticas educativas construídas nas instituições educativas ou potencialmente educativas e fora delas, estabelecendo diálogos e relações com o currículo escolar.
Cruz e Silveira (2022)	Identificar e analisar as manifestações da matriz colonial de poder no currículo de um curso de graduação em Relações Internacionais no estado do Rio Grande do Sul-Brasil.
Ferreira, Teles e Araújo (2023)	Foi analisar a implementação da Lei 10.639/03 enquanto orientação político - pedagógica no contexto da educação básica brasileira, enfocando as áreas disciplinares História e Geografia, sem perder de vista as demais áreas disciplinares no contexto do currículo.
Mattos, Cruz, Raia e Gomes (2020)	Destacar a relevância de personalidades negras adentrarem o currículo escolar a fim de diversificá-lo tendo em vista que a maioria de personalidades e autores propagados cânones é composta por sujeitos não negros.

Todos esses estudos são conectados pelo modo comum com o qual encontram na Decolonialidade a base para analisar as especificidades de identidades, saberes e práticas historicamente, socialmente e culturalmente oprimidas pelo colonialismo e pela colonialidade, assumindo as diferenças entre esses dois tipos de dominação. Essas identidades e saberes permeiam questões relativas aos povos indígenas, questões de gênero e sexualidade, docência e prática profissional, questões curriculares e resistência e luta da população negra.

Estudos relativos aos povos indígenas aparecem nos textos de Dias e Secchi (2018) e Costa e Vidal (2022). O primeiro é um estudo acerca dos processos formativos nos entrelaces entre Aldeia e Escola, tendo como contexto as vivências do povo Zoró, no Mato Grosso. O estudo conclui que através dos seus próprios modos de fazer a escola, a comunidade tem promovido práticas educativas que vão para além da escola. O estudo utiliza-se da Decolonialidade para defender justamente como um modo outro de produzir conhecimento é possível, evocando os movimentos entre aldeia e escola no caso do povo Zoró como uma prática de Educação Descolonizadora. Já Costa e Vidal (2022) buscam estudar a presença de Arte

Indígena no Ensino das artes visuais, abordando produções em nível de pós-graduação no Brasil. O estudo conclui, a partir da discussão em torno da Decolonialidade, que os estudos abordam a Arte Indígena de maneira limitada, apontando para a reflexão de que é necessário ressignificar o modo com esse tipo de Arte deve ser incorporado.

Em relação aos textos que abordam questões relativas à Docência e Escola, Frazão e Sá (2023) abordam as complexidades presentes em torno da identidade de um/a docente crítico, permeado/a pelo exercício de comprometimento de transformação do mundo. Para as autoras, incorporar posturas contra-hegemônicas no chão da escola requer a aproximação com a alteridade e com a dimensão ético-política de lutar contra todo tipo de opressão, ideias baseadas na decolonialidade. Essa perspectiva é semelhante à adotada por Cecchetti e Tedesco (2022) que defendem como um movimento de docentes e pesquisadores em nível nacional têm contribuído para a descolonização do ensino religioso no Brasil, componente curricular que historicamente centra-se no cristianismo e fomenta unicamente estudos sobre a fé cristã.

Os estudos de Fernandes (2023) e Cruz e Silveira (2022) tratam sobre o currículo analisado sob a ótica decolonial com face a pensar o combate a diferentes tipos de opressão. Cruz e Silveira (2022), através de uma análise documental, atestam que a universidade e o currículo, no contexto das relações internacionais, reforçam a colonialidade em seus múltiplos aspectos. No caso de Fernandes (2023) a proposta é mais ampla e inclui pensar a cidade como um todo como lugar de formação integral dos sujeitos. A autora vê na atuação dos coletivos e órgão de mobilização formais e não-formais que se articulam a movimentos de raça, classe e gênero modos de educar que contribuem para a superação da amarra colonial.

Nas questões relativas à história e cultura africana e afro-brasileira, os estudos de Reis (2023) e Ferreira, Teles e Araújo (2023) abordam a Lei nº 10.639/03. Reis (2023) a aborda no contexto do ensino de filosofia, propondo a superação das grades curriculares formais que desconsideram saberes afro-brasileiros através do abraço pela prática decolonial. Já Ferreira, Teles e Araújo (2023) defendem a lei como um instrumento de descolonização da escola através do seu potencial de contribuição para o antirracismo. Ainda no contextos das identidades e dos saberes afro-brasileiros, Braga, Feitosa, Lucini e Dias (2022) se apoiam na decolonialidade para abordar os conhecimentos e encantamentos presentes no fazer das bandas de pífano e do candomblé, argumentado pela compreensão de processos formativos que se dão para além da escola e identificando categorias de aproximação com os saberes específicos do contexto estudados.

Sintetizando as compreensões e tecendo reflexões sobre essa subcategoria, entendo a importância de encontrar nessas pesquisas a dedicação ao estudo das identidades apagadas e

silenciadas pelo colonialismo e pela colonialidade. Apesar de parecer repetitivo sempre citar os dois conceitos, é preciso lembrar que eles representam diferentes dimensões da opressão e que continuam a representar desafios e paradigmas a diferentes povos. Nesse sentido, é necessário mencionar as polêmicas em torno daquilo que tem sido chamado de identitarismo. Hora ou outra quando as universidades públicas brasileiras tomam visibilidade na mídia, nunca pela sistemática falta de valorização ou investimento e sempre por algum choque em relação aos debates que fomenta, o tema das políticas identitárias permeiam os textos midiáticos e manchetes jornalísticas. Nunca o que escandaliza a sociedade brasileira conservadora é a precariedade das condições de permanência e trabalho nas universidades, mas sempre as pautas que aos poucos e depois de muitas lutas as universidades têm abraçado.

É estranho ler, inclusive em textos de pessoas associadas ao progressismo e comprometidas com causas políticas, tantas críticas aos movimentos sociais e aos debates em torno de questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de deficiências, de origem e muitos outros. Dizem que a universidade está tomada por uma onda identitária e que agora tudo que faz é dar vazão a uma “militância” que só luta pelo reconhecimento. O que chamam de políticas identitárias, para muitos, é finalmente a representação e abertura do espaço acadêmico a suas vozes e a suas narrativas. Quem passou séculos sob a tortura da violência colonial não vê isso como movimento identitário, mas como um movimento de vida e resistência. Ver setores conservadores e por vezes pesquisadores/as progressistas criticando a universidade por abrir-se a diversidade é constatar, explicitamente, que a colonialidade aliena mesmo as pessoas que dizem comprometer-se com a luta. Não digo que considerar todas as opressões e suas especificidades para os diferentes grupos da nossa sociedade é uma tarefa fácil, mas defendo que nossas perspectivas sobre as dificuldades de incluir e diversificar estão baseadas em perspectivas universalizadoras, descontextualizadas e sim, coloniais.

Essa categoria torna possível categorizar que as **produções acadêmicas na área de Educação e decolonialidade consideram estudos de identidade e englobam múltiplos aspectos e diferentes categorias de opressão e de resistência.**

Decolonialidade em intersecção com outras teorias críticas, abertas e subjetivas

ESTUDO	OBJETIVO
Magalhães (2021)	Entender no que Adorno corrobora a decolonialidade, no que esta ajuda a reexaminar na obra do filósofo alemão.

Rocha (2019)	Explora possibilidades de articulação entre os fundamentos da orientação translíngue e o pensamento decolonial.
Caetano, Junior e Goulart (2016)	Problematizar as noções de família, trazendo à tona a necessidade de reconhecer outras possibilidades.

Foi possível encontrar textos que apresentavam a decolonialidade em contato com outras teorias que também se propõem a questionar estruturas sociais baseadas na desigualdade e exclusão. Magalhães (2021) desenvolve reflexões em torno de possíveis intersecções entre Adorno, filósofo alemão, e a Decolonialidade. O principal ponto defendido pelo autor é o modo comum como tanto a teoria adorniana e a Decolonialidade propõe a importância de um pensar-agir transformador, uma práxis que posiciona os sujeitos na luta contra as barbáries e dominações que permeiam nossa formação sócio-histórica. Já Rocha (2019) argumenta que na perspectiva translíngue há um forte potencial decolonial. O estudo localiza-se no campo da educação linguística e aborda densamente as perspectivas sobre língua e linguagem que rompem com relações de poder no modo de compreender fenômenos linguísticos.

Um dos temas inseridos nesta subdivisão e que se relaciona com educação e diversidade é a questão da construção das identidades e padrões de gênero na escola. Caetano, Junior e Goulart (2016), através de um estudo interseccional entre raça e gênero, aborda a Decolonialidade em relação com a Teoria *Queer*, como tem sido chamada a teoria que se debruça sobre questões de gênero e sexualidade na atualidade. Com forte influência do feminismo, é baseada principalmente em autores/as do mundo euroamericana, essa teoria tem aos poucos sido ressignificada e ganhado importantes contribuições de autores da Periferia Global.

Nessa subcategoria temática encontramos estudos que evidenciam aquilo que esperamos e aprendemos com a decolonialidade: a pluriversalidade. Não há caminhos únicos ou maneiras únicas de atuar pela transformação e a decolonialidade não se propõe como solução universal, mas o oposto. O exercício decolonial requer assumir que é possível estabelecer diálogos com outras teorias, mesmo aquelas oriundas dos territórios que construíram a hegemonia do conhecimento no ocidente.

Decolonialidade como base teórica para a análise dos desafios educacionais, políticos e econômicos na atualidade

ESTUDO	OBJETIVO
Benzaquen e Ferraz (2020)	Analisar a percepção de docentes universitários sobre práticas de formação continuada de professores da educação básica.
Sá (2021)	Alinhar os princípios da Ética ao longo da história, à proposta decolonial e aos movimentos de migração observados na contemporaneidade.
Azinari e Monteiro (2023)	Susitar reflexões sobre a aprendizagem da docência no contexto do Ensino Superior indígena, intercultural e diferenciado em Mato Grosso.

Encontrei três textos que abordam desafios específicos e os analisam a partir da Decolonialidade, dois que tratam sobre questões relacionadas à universidade e um que aborda um problema social de grande complexidade: a migração. Abordando primeiramente este último, me refiro ao estudo de Sá (2021) que entrelaça reflexões éticas ao pensamento freireano, propondo modos decoloniais de pensar sujeitos e o tornar-se gente no contexto da migração. No tocante aos estudos que permeiam a universidade, Benzaquen e Ferraz (2020) estudam a percepção de docentes do ensino superior sobre formação continuada na educação básica e concluem que, para eles/as, esse tipo de formação na educação básica pode ser um importante meio de descolonização do ensino. Já a pesquisa de Azinari e Monteiro (2023) se trata de um estudo narrativo sobre a vivência de docentes e encontra como resultado as complexidades presentes no fazer da docência no contexto do Ensino Superior Indígena, destacando o modo como, mesmo em um lugar marcado pelo compromisso com a interculturalidade, há relações com práticas colonialistas próprias da configuração institucional da universidade.

Os desafios analisados que formam esta categoria representam duas coisas específicas que destaco aqui. A primeira é a versatilidade da aplicação da teoria decolonial, que no caso da pesquisa de Benzaquen e Ferraz (2020), se junta aos saberes freireanos para pensar a relação entre ética e migração. É fato que a colonialidade domina todas as dimensões da nossa formação, englobando tanto aspectos éticos quanto existenciais, a partir daquilo que aprendemos através do conceito de colonialidade do ser.

Em relação aos desafios que se inserem no contexto da universidade, essa categoria

mostra que os estudos em torno da relação entre decolonialidade e universidade têm estado presentes em parte dessas pesquisas, ainda que como teoria utilizada para compor saberes e analisar determinados obstáculos. Em síntese, essa categoria apresenta as **potencialidades analíticas da Decolonialidade no âmbito dos desafios e problemas relacionados a diferentes esferas na atualidade.**

4.1.3 Decolonialidade como proposta de transformação

Nessa categoria, organizei artigos que, para além de mencionarem o conceito, também veem e/ou desenvolvem propostas de transformação a partir da Decolonialidade. Separei esses artigos em três subcategorias que apontam para diferentes modos e objetivos de construção dessas propostas, englobando a resistência aos desafios, a constituição de paradigmas e a ressignificação de práticas educativas.

Decolonialidade como proposta de ressignificação do conhecimento face aos desafios econômicos, políticos e sociais da atualidade

ESTUDO	OBJETIVO
Mantovani (2022)	Criticar o fenômeno da desumanização pelas lentes freireanas e, a partir daí, indicar dispositivos de enfrentamento da realidade opressiva, bem como da ressignificação da estrutura curricular; e propor a inserção do tema da desumanização e seus desdobramentos na formação estrutural do currículo escolar à medida que se pondera a dimensão nevrálgica dessa tematização na constituição da subjetividade.
Valle (2022)	Refletir sobre o papel da filosofia da educação face a proposta de ressignificar as bases epistemológicas da teoria educacional na contemporaneidade.
Pacheco e Eyng (2020)	Refletir sobre a Educação Intercultural como caminho de superação das desigualdades estruturais enfrentadas pelas infâncias no contexto da América Latina.

Munsberg e Silva (2018)	Tocar nas convergências e divergências entre algumas das ideias do teórico crítico Theodor Adorno e as de alguns pensadores decoloniais, além de examinar como esse encontro alberga o conceito de educação emancipatória.
-------------------------	--

Diferente da subcategoria 1.3, os artigos aqui para além de abordarem um desafio econômico, político e/ou social da atualidade sob o viés da Decolonialidade, propõem de modo explícito que ela representa um possível caminho de superação deles. Mantovani (2022) propõe que é a Decolonialidade a resposta à cultura de desumanização e a desigualdade social que foram evidenciadas pela pandemia. O estudo de Vale (2022) é epistemológico, argumentando que há nas teorias educacionais e pedagógicas um processo de desvalorização dos sentidos, descorporalização, nas palavras da autora, fortemente influenciado pela concepção moderna de conhecimento. Para ela, a superação dessa influência é urgente e pode ser alcançada através da descolonização das universidades.

Pacheco e Eyng (2020) encontram na dominação colonial as causas para as desigualdades estruturais que afetam as infâncias na América Latina. Assim, a garantia dos direitos básicos requer a superação dos efeitos dos processos coloniais tão enraizados em nossa formação cultural. Nesse sentido, o autor e a autora destacam que a Educação Intercultural representa um caminho para essa superação. Adotando a mesma perspectiva, Munsberg e Silva (2018) definem a Interculturalidade como uma estratégia de desenvolvimento e cooperação na América Latina a partir do seu potencial de ressignificação do modo como concebemos e produzimos conhecimento.

Esta categoria apresenta diferentes modos de uso da Decolonialidade como ressignificação do conhecimento. Mantovani (2022) e Pacheco e Eyng (2020) posicionam a Decolonialidade como estratégia de superação de desigualdades, um problema social e econômico com complexas bases históricas e sociais. Isso **demonstra a dimensão ético-política do fazer decolonial como uma ferramenta não só de ressignificação de práticas pedagógicas, no caso da educação, mas também de transformação social.**

Decolonialidade como proposta para a constituição de paradigmas outros na produção de saberes educativos

ESTUDO	OBJETIVO
--------	----------

Pellegrini, Ghanem e Góes (2021)	Abordar a reivindicação indígena por educação superior no Brasil.
Silveira e Agostini (2017)	Promover uma reflexão filosófico-crítica a respeito da liberação de pesquisa em saúde no Brasil com pessoas hígdas.
Rodríguez (2022)	Sustentar alguns desafios teórico-transmetódicos da pesquisa no legado freiriano.
Silva, Tamayo e Souza (2023)	‘Denunciar’ discursos colonialistas que permeiam a educação matemática como campo de pesquisa para ‘anunciar’, no sentido freiriano (1997), modos decoloniais de praticar a pesquisa e a formação inicial de professores.
Legramandi e Roggero (2023)	Descrever e analisar teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2020 no âmbito das pedagogias decoloniais, para responder à pergunta de pesquisa, “o que a literatura científica vem produzindo sobre pedagogias decoloniais nos últimos anos?”. Usamos a epistemologia decolonial como referencial teórico e abordagem quantitativa do ponto de vista metodológico.
Nazareno, Magalhaes e Freitas (2019)	Perceber as possibilidades da emergência e afirmação dos conhecimentos indígenas, por meio de novas práticas pedagógicas contextualizadas utilizadas por alunos do povo Javaé ao longo do estágio no Curso de Educação Intercultural.
Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020)	Trazer reflexões sobre a construção do sistema de verdades no qual se fundamenta a Ciência Moderna e Contemporânea.
Rosa (2019)	Discutir a possibilidade da assunção de um pensamento pedagógico de alteridade.
Souza, Santos e Doin (2022)	Promover uma leitura decolonial do currículo proposto pela instituição (Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa).
Rizzo e Marques (2020)	Garantir o conhecimento pedagógico necessário aos futuros docentes para ministrarem aulas numa perspectiva crítica e identificarem o deslocamento epistêmico

	trazido ao currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais (DCNERER)).
Nascimento e Castro (2021).	Problematizar as bases epistemológicas do currículo, ensejando uma travessia do eurocentrismo para ouvir as vozes que ressoam da América, da Ásia, da África e da diáspora negra, no intuito de dissipar o desconhecimento que nos rodeia, matriz de muitas ignorâncias.

Considerando o rompimento com a alienação colonial como um exercício que requer a aproximação com saberes e conhecimentos outros, esse tema se evidencia em muitas das produções presentes na amostra. Tais produções orbitam aspectos epistemológicos voltados à produção de conhecimento, propondo a Decolonialidade como base para efetivar modos alternativos de formação de saberes educativos. Nesse contexto, vários estudos se destacam ao demonstrar como a Decolonialidade pode ser um alicerce para uma educação mais inclusiva e plural.

Um exemplo relevante é o estudo de Milagros Rodríguez (2022), citado no segundo capítulo desta pesquisa, que encontra no “legado freireano” elementos fundamentais para a pesquisa transmetódica, alinhada ao paradigma transmoderno, e que rejeita as formalizações e limitações da pesquisa moderna/colonial. A pesquisa de Legramandi e Roggero (2023) segue na mesma linha ao usar a Decolonialidade para estudar as produções acadêmicas em torno da Pedagogia Decolonial. Além disso, os estudos de Souza, Santos e Doin (2022), Rosa (2019), Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), Pellegrini, Ghanem e Góes (2021) e Silva, Tamayo e Souza (2023) situam-se no campo dos saberes dos povos indígenas.

Em particular, Silva, Tamayo e Souza (2023) exploram o campo da Educação Matemática, promovendo um diálogo entre essa área e as sabedorias do povo Moxihatëtë Thëpë, defendendo que a Educação Matemática deve se abrir a esses diálogos, incluindo saberes dos povos originários e da diáspora africana. Pellegrini, Ghanem e Góes (2021) abordam o questionamento: “O Brasil respeita o direito dos povos indígenas à Educação Superior?”. A pesquisa conclui que, embora a inserção lenta de pessoas indígenas na Educação Superior seja um avanço, ela ainda carece de um processo de ressignificação dos saberes, modos de fazer e configurações da formação acadêmica, um ponto também tratado por Nazareno, Magalhães e Freitas (2019), que identificam na Interculturalidade Crítica aplicada por professores e docentes da etnia Javaé uma forma de romper com a unidimensionalidade dos saberes moderno-coloniais, permitindo a abertura à pluralidade.

No que se refere à Epistemologia Decolonial, Rosa (2019) traz conceitos de "bem viver" e "terras sem males", oriundos de saberes ancestrais de diferentes povos andinos, que fundamentam uma proposta de epistemologia educativa decolonial. Souza, Santos e Doin (2022), por sua vez, analisam o currículo do curso de Letras de uma universidade voltada para a população indígena e constatam que o compromisso com a interculturalidade torna o currículo potente, pois promove um diálogo com saberes múltiplos.

A questão da ancestralidade negra também é amplamente abordada nos estudos de Rizzo e Marques (2020), Nascimento e Castro (2021) e Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020). Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020) denunciam a "ciência racista" no contexto do ensino de ciências, referindo-se à ciência moderna eurocentrada e sua prática de dominação, apagamento e negação de saberes produzidos por corpos negros. Rizzo e Marques (2020) desenvolvem reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), no currículo dos cursos de Pedagogia de Mato Grosso do Sul, destacando a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, embora reconheçam as limitações dessa inserção. Nascimento e Castro (2021), por sua vez, abordam disputas epistemológicas no campo educacional, enfatizando a importância de ouvir as vozes da periferia global e da diáspora negra, propondo a Decolonialidade como uma resistência ao conhecimento moderno, impositivo e universalista.

Além disso, no campo da Educação e da Saúde, Silveira e Agostini (2017) analisam os desafios da pesquisa em saúde, particularmente no caso das pesquisas com pessoas indígenas, apontando a Decolonialidade como um caminho para repensar as formas de desenvolvimento dessas pesquisas.

Esses estudos revelam a centralidade de identidades e saberes silenciados e apagados pela dominação colonial. De forma acentuada, observa-se a presença de estudos que abordam as vivências indígenas e as resistências afrodiaspóricas. A reflexão de Dussel (1977) nos ajuda a entender quem é, de fato, "o outro" encoberto pela experiência totalizante da modernidade colonial: os povos indígenas, as pessoas negras e as mulheres. Ao nomear explicitamente essas categorias de identidade, Dussel denuncia a alienação de que somos cúmplices enquanto ainda permanecemos alienados. Ao encobrir o outro, negamos seus saberes, histórias e, conseqüentemente, suas identidades. Não há possibilidade de conceber o conhecimento e sua produção fora das noções modernas que se situam entre racionalismos e empirismos.

Os estudos aqui analisados mostram, de maneira contundente, a imensidão de saberes presentes nas vivências e práticas dos povos que preservam seus modos de vida há séculos, profundamente conectados ao chão que habitam. Tais pesquisas, que variam desde estudos mais teóricos que mergulham profundo na epistemologia àqueles que se estruturam a partir de vivências e contextos da nossa realidade, confirmam que a **Decolonialidade representa um caminho fundamental para abrir nossos corações e mentes a novas formas de saber e conhecer**. Modos de entender as coisas e suas relações que se distanciam da ótica moderna/colonial/imperial, rompendo com lógicas extrativistas e universais, e que são pautadas na reciprocidade, na confluência e na pluriversalidade.

Decolonialidade como proposta de ressignificação de práticas educativas e de ensino

ESTUDO	OBJETIVO
Pereira e Godoy (2023)	Identificar como os conceitos decoloniais foram colocados em movimento com a Educação Matemática.
Oliveira e Foerste (2023)	Discutimos os desafios da formação de professores a partir dos pressupostos da educação emancipatória e do potencial da cultura como instrumento de libertação (Freire, 1987), em diálogo com a perspectiva da educação intercultural crítica e decolonial.
Silva e Santos (2022)	Produzir uma discussão de diferentes instrumentos avaliativos na perspectiva de uma avaliação como prática de investigação.

Mendoza e Oliveira (2021)	Apresentar uma síntese histórica da origem do Projeto de Educação Própria do povo indígena Nasa da Colômbia.
Sousa (2021)	Verificar como o Círculo de Cultura, inspirado na visão decolonial de Paulo Freire, está sendo utilizado na prática pedagógica do componente curricular Educação Física.
Oliveira e Liberali (2023)	Colaborar para o erguer da voz (hooks, 2019) dos sujeitos surdos, mostrando como podem ser agentes formadores em uma perspectiva de translinguagem (Garcia, 2017).
Cordeiro e Araújo (2018)	Analisar as práticas educativas presentes no jogo da Capoeira, e discutir como estas se configuram numa pedagogia decolonial, materializada em processos formativos contra a lógica de opressão da colonialidade/modernidade.
Pereira e Paim (2018)	Discutir a perspectiva da decolonialidade e como essa perspectiva pode ajudar a pensar o ensino de História, particularmente das chamadas questões sensíveis e desestruturantes.
Carvalho, Monteiro e Costa (2019)	Buscar a reflexão acerca das limitações impostas pelo currículo na abordagem dos temas que dizem respeito às culturas africanas e afro-brasileiras a partir da apresentação propostas curriculares elaboradas para o ensino de Química.
Mattos e Mattos (2021)	Apresentar práticas docentes inovadoras que transgridem o <i>status quo</i> como maneiras de propiciar o ensino remoto híbrido, favorecendo a aprendizagem e possibilitando nenhum estudante a menos nesse novo fazer aulas em época de pandemia.
Thiesen (2023)	Discutir desafios e potenciais da relação currículo e decolonialidade, com destaque a pergunta: O que podem currículos em perspectivas decoloniais?
Amoretti, Oliveira, Bevilaqua e Pereira (2023)	Discutir o currículo intercultural na perspectiva da decolonialidade no âmbito da educação profissional.
Reis e Carreiro (2022)	Difundir o debate em torno da

	descolonização do ensino de filosofia e seu currículo, tendo como eixo a crítica ao exclusivismo de perspectivas filosóficas brancas, androcentradas, eurocêntricas e universalistas, hegemônicas nos espaços institucionais de formação e nas práticas pedagógicas.
Silva (2021)	Dialogar sobre a relação entre o currículo e a decolonialidade do ser e saber nos processos formativos, de modo a explicitar uma concepção de currículo que seja capaz de evocar, em suas práticas e metodologias, identidades, narrativas e conhecimentos dos atores no processo de formação, mostrando como é possível um currículo agregar as identidades culturais em sua concepção.

Considerando o campo desta pesquisa, a subcategoria com o maior número de artigos é esta que trata sobre a resignificação de práticas educativas. Diversos temas e áreas do conhecimento convergem a fim de pensar como a aproximação com a Decolonialidade pode promover o enriquecimento de práticas pedagógicas. Considerando as diferentes áreas do conhecimento que historicamente passaram a ocupar os currículos das escolas de educação básica no Brasil, nota-se dentro dessa categoria as áreas de Educação Matemática, Educação Física, Ensino de História, Ensino de Química e Ensino de Filosofia.

Para Reis e Carreiro (2022) a partir da descolonização o ensino de filosofia pode afastar-se das perspectivas limitadas e excludentes da tradição hegemônica e aproximar-se de saberes diversos. No caso do ensino de Química, Carvalho, Monteiro e Costa (2019) abordam um movimento semelhante. Pensando na Lei N° 10.639/03, eles/as colocam que “a partir da descolonização do currículo podemos enxergar uma possibilidade didática para a modificação do material didático” (Carvalho, Monteiro e Costa 2019, p. 72). Pereira e Paim (2018) assumem que o ensino de história é um lugar potente para o exercício decolonial se ele estiver baseado em um processo de descolonização dos tempos históricos e do contato com narrativas apagadas pelo hegemonia moderna/colonial. Silva e Santos (2022) demonstram como alguns estudos sobre a aplicação do Círculo de cultura nas aulas de Educação Física representam um exercício decolonial na medida em que, com base em Freire, apresentam categorias como “diálogo” e “conscientização”. No caso da Educação Matemática, o estudo de Pereira e Godoy (2023) buscam na literatura da área pesquisas sobre Decolonialidade para entender o que esses estudos têm propostos e concluem que “Decolonizar a Educação Matemática é romper com os padrões

hegemônicos e considerar que toda prática subversiva necessita de desaprendizado” (Pereira; Godoy, 2023, p. 66). Já Silva e Santos (2022) trazem algumas experiências sobre diferentes tipos de avaliação em sala de aula para refletirem sobre instrumentos avaliativos diversos e baseados na alteridade.

Em relação ao currículo, Amoretti, Oliveira, Bevilaqua e Pereira (2023) defendem a Interculturalidade/Abordagem Intercultural como uma estratégia decolonial de humanizar, contextualizar e ressignificar o currículo do ponto de vista dos saberes que ele congrega e legitima. No mesmo sentido, Thiesen (2023), ao responder à pergunta: “O que podem currículos em perspectivas decoloniais?”, utiliza termos como “refundação” e “reconstrução” para explicar as potencialidades do currículo pelo fazer decolonial. O texto de Silva (2021) aborda de maneira concisa os problemas estruturais do currículo ao passo que defende com tenacidade a proposta de um currículo referenciado nas identidades dos sujeitos que compõe o território no qual ele é concebido e vivido, proposta que a autora baseia nos saberes, problematizações e aberturas decoloniais.

Pensando em proposta de ensino que vão para além de áreas específicas do conhecimento, Oliveira e Foerste (2023) estabelecem que, no caso da Educação do Campo, a contextualização e valorização das populações camponesas é possível através do comprometimento com uma “práxis educativa intercultural crítica e decolonial”. Em contato com saberes ancestrais, Cordeiro e Araújo (2018) encontram na Capoeira uma Pedagogia Decolonial, ao observarem que na roda de capoeira há uma contraposição direta à colonialidade e a matriz colonial de poder, pois ela, que se estabelece a partir de um modo de fazer baseada em práticas ancestrais de culturas Africanas, questiona e problematiza qualquer desigualdade. Neste mesmo sentido, Mendoza e Oliveira (2021) identificam no modo de viver do povo Nasa, na Colômbia, processos educativos próprios que estão relacionados à resistência e ao contato com a ancestralidade.

Por fim, Oliveira e Liberali (2023) posicionam a translinguagem como um modo de erguer a voz de pessoas surdas, aos moldes de bell hooks. O autor e a autora concluem atestando que “O fato de formadores surdos assumirem posturas de agência no programa evoca a resistência defendida por Walsh (2019), pois os coloca em lugar de visibilidade, rompendo as relações senhor- -escravo e apontando para a decolonização” (Walsh, 2019 apud Oliveira; Liberali, 2023, p. 27).

A expressiva variedade de áreas e sujeitos envolvidos nesta subcategoria revela o quanto a colonialidade permeia todas as áreas do conhecimento e os diversos níveis do fazer educativo. A transversalidade da abordagem decolonial é evidente, abrangendo desde áreas específicas

como Filosofia, Química e Educação Física, até propostas mais amplas que integram saberes comunitários, práticas ancestrais e perspectivas interculturais. Essa amplitude reforça seu potencial em criar uma educação plural, onde múltiplas epistemologias e vivências sejam valorizadas e legitimadas. Os estudos analisados não apenas demonstram a versatilidade da abordagem decolonial, mas também evidenciam sua urgência nas práticas pedagógicas, já que essa aproximação representa uma tentativa concreta de romper com o silenciamento e o apagamento de identidades e saberes.

Essas práticas evidenciam essa categoria define: a Decolonialidade não é apenas uma abordagem teórica, mas uma ferramenta transformadora, capaz de questionar e reformular os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que sustentam a educação formal que é, essencialmente, colonial. Ao propor uma ruptura com estruturas históricas de exclusão, ela reafirma a importância de ressignificar práticas educativas, não apenas para enriquecer os processos de ensino, mas também para desafiar as bases da colonialidade que ainda atravessam o campo educacional.

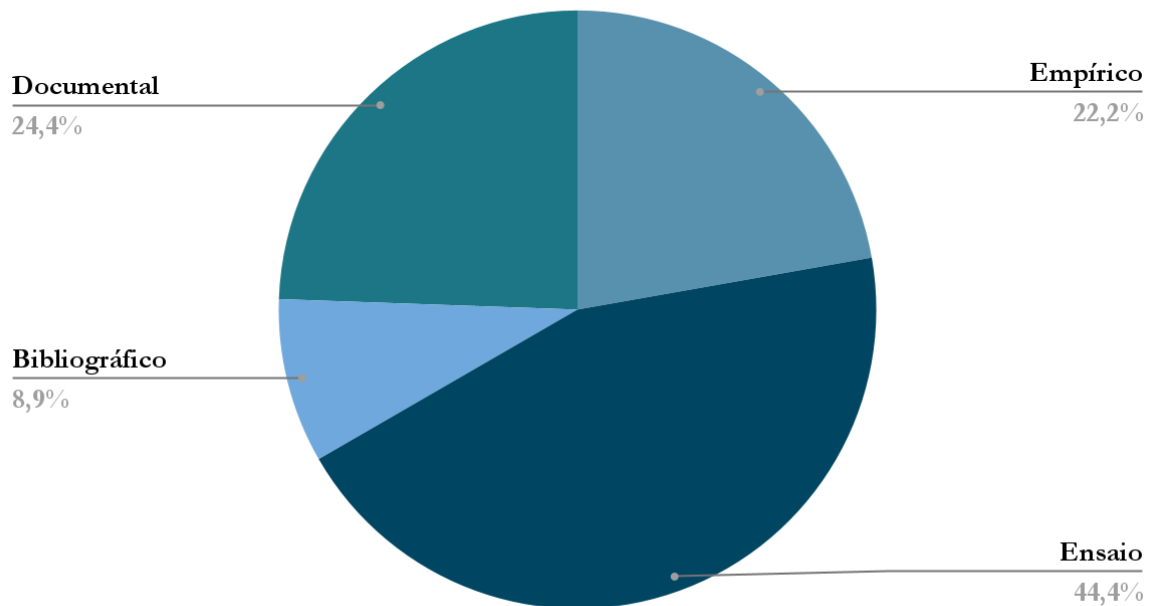
Em síntese, traçando um olhar para todas as subcategorias temáticas, destaco alguns elementos que podemos associar a Decolonialidade a partir dos temas que encontramos nos estudos: **a versatilidade, o respeito e valorização a identidades oprimidas, a compreensão da multiplicidade e pluriversalidade como caminhos possíveis e a alteridade como elemento central dos modos de saber mas também dos modos de educar.** Tudo isso era de fato o que se esperava encontrar nesses estudos, uma vez que a Decolonialidade está estritamente relacionada com a dimensão ética e política da transformação e da luta contra tudo aquilo que representam o colonialismo e a colonialidade.

4.2 Tipos de pesquisa presentes na amostra

Considerando o tipo de estudo como uma dimensão basilar para a compreensão das pesquisas, busquei identificar e sintetizar quais tipos eram predominantes na amostra para refletir e problematizar esses aspectos. A partir dos dados obtidos, o gráfico a seguir apresenta a porcentagem de cada tipo, considerando três categorias principais, Ensaio, Estudos Bibliográficos e Estudos Empíricos.

Gráfico 3 - Divisão dos tipos de estudo (por %)

Tipos de Estudo



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Observa-se que o maior número de estudos são ensaios (20), seguido por estudos documentais (11) e estudos empíricos (10), estando os estudos bibliográficos (4) em menor quantidade. Os estudos bibliográficos incluem revisões de literatura. No caso dos estudos empíricos, há diferentes métodos utilizados que são melhor explicitados no tópico a seguir. Os estudos documentais incluem análises legislativas, análises curriculares e análises de dados oriundos de estudos selecionados a partir de critérios estabelecidos pelos/as autores/as.

Confirmando uma das hipóteses que a pesquisa apontava em seu início, a maior parte dos artigos encontrados refere-se a ensaios, textos nos quais não há a aplicação de um método de pesquisa específico. Sobre essa questão, levanto algumas observações a serem feitas nesta discussão que desenvolvo. A primeira está em refletir sobre as perspectivas que a universidade ocidental tem sobre este gênero chamado ensaio teórico-reflexivo. Considero interessante a observação de Meneghetti (2011, p. 321) sobre ensaios, ao dizer que “Diferente do método tradicional da ciência, em que a forma é considerada mais importante que o conteúdo, o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas.”. Ao associar os ensaios com a subjetividade, há de certo modo

também a afirmação de que esta não é um elemento presente em textos nos quais há o emprego de um método de pesquisa. Mas será este o caso?

Afirmar que o fazer da ciência/pesquisa é imparcial é negar a sua história de manutenção das desigualdades e relações de poder presentes na sociedade. Há inúmeros modos de perceber isso, desde os testes científicos racistas e eugenistas da primeira metade do século XX à negligência das ciências médicas que negou por anos qualquer tentativa de estudo sobre tratamentos contra HIV/AIDS em países do mundo euro-americano. Esses são dois de muitos exemplos que eu poderia colocar para basear a afirmação de que o fazer científico não é e nunca foi imparcial. Mas apontando especificamente para nós e para as pesquisas que desenvolvemos, quero dizer-lhes que assumir o entendimento do fazer da pesquisa como algo que carrega sim sentidos e subjetividades oriundas de quem as produz e de onde elas vêm, tomamos a compreensão de que esse é um campo no qual é preciso resistir e estar atento. Tomando um texto que está presente na amostra desta pesquisa, trago as palavras de Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020) para falar desta ciência racista que para além de ignorar saberes e conhecimentos não-eurocêntricos, também não avança para contribuir para a libertação e emancipação. As implicações disso para nós estão relacionados a importância de refletir sempre quais valores norteiam aquilo que fazemos e em quais bases metodológicas apoiamos o nosso fazer.

Pensando especificamente sobre os ensaios, recordo-me do que senti ao ler pela primeira um texto acadêmico na qual a autora apresentava-se e dizia de onde vinha, quem era e qual era a sua fé. Pensei: mas isso cabe aqui? Esse questionamento surgia de alguém que passou anos a ouvir que em textos acadêmicos não podemos nos colocar, de que a imparcialidade é um valor fundamental da pesquisa e que as perspectivas do autor de um texto devem limitar-se as considerações finais. Negam que a nossa subjetividade deva estar nos textos acadêmicos, que sempre se mostram rígidos, densos, profissionais, quase incompreensíveis as vezes e sempre permeados por um modo de fazer técnico, profundo e formal: acadêmico, em seu sentido mais elitizado e excludente. Sim, argumento que todas essas são categorias coloniais. Não quero que se entenda que estou criando redomas e assumindo que todos os problemas surgem da estrutura colonial de pesquisa, mas é preciso entender que quando pensamos “mas tem que ser assim” estamos presos a ótica colonial do que é pesquisa. E nesse ponto é necessário mais uma vez trazer Linda Tuhiwai Smith que baseada na experiência de ser uma mulher maori, lembram-nos que para os povos subalternizados pela violência colonial, o termo “pesquisa” não possui um efetivo significado. Para nós, sujeitos da periferia que ingressam no mundo acadêmico, há o grande desafio de desenvolver diálogos entre o que fazemos na universidade e as nossas

comunidades, as vezes afastadas por abismos sociais que a territorialização do saber acadêmico perpetua.

Quando, por vezes, pontuei durante meu processo de formação como pesquisador que as pesquisas deveriam abrir-se a subjetividade, fui confrontado por perspectivas que diziam que há um perigo em permitir que perspectivas subjetivas moldem as análises e produções acadêmicas porque isso daria abertura para que qualquer tipo de perspectiva fosse defendida. Isso vem da impossibilidade das perspectivas modernas/coloniais de mundo e de sociedade que nos impedem de conceber realidades permeadas pelo compromisso ético, pela reciprocidade e pela luta conjunta e constante por emancipação.

Quero ressaltar ainda que, essas considerações que trago têm o objetivo de problematizar as perspectivas que atribuem ao gênero ensaio teórico-reflexivo a marca de carregar subjetividade e separam dos estudos com métodos “clássicos”/”legitimados” a presença dela, o que, coloco mais uma vez, é falso. Desde como se estuda ao que se estuda, há a presença de movimentos ideológicos que moldam os olhares e para onde eles miram.

Por outro lado, o alto número de ensaios em relação ao número total da amostra revê-la um excesso de “teorização” do tema. Por mais que conceitos como colonialidade e decolonialidade tenham mais de 20 anos, somente nos últimos 10 anos esses temas tornaram-se mais comuns no Brasil. E, nos últimos cinco anos, passou a estar em constante ascendência nos eventos, dossiês e produções acadêmicas. Isso se evidencia, ao analisar o ano de publicação dos textos, cuja grande maioria foi publicada de 2020 a 2023. Por ser um conceito ainda restrito ao ambiente acadêmico, as tentativas de estudá-lo de modo empírico podem ser limitadas. No entanto, considerando que muitos modos de resistência desenvolvidos há décadas em contextos periféricos são essencialmente decoloniais, nota-se que parte dos estudos, majoritariamente os que são documentais e empíricos, buscam identificar justamente o modo decoloniais do fazer educativo já desenvolvidos e vivenciados.

Por fim, compreendo também que a dificuldade de “incorporar” a decolonialidade se dá mediante dois principais fatores: o primeiro é, sem dúvidas, a alienação colonial que permeia as práticas daqueles/as professores/as que se afastam do engajamento político e do compromisso ético de transformação. O segundo, se dá dentre aqueles/as que resistem todos os dias e cujas existências e práticas são marcadas por um inerente compromisso decolonial, mas que não usam nem compreendem, muitas vezes, esse termo. Disso podemos refletir que, de certo modo, também a conceituação, definição e movimentos em torno da Decolonialidade são demasiado acadêmicos. Assim, ao nos deparar com tantos textos cujo elemento central é a subjetividade, é preciso estar atento/a ao movimento que fazemos, enquanto acadêmicos/as para

que nesse processo de formalização oriundo da escrita não contribuamos para o silenciamento de narrativas populares, sensíveis e oriundas do chão.

4.3 Análise dos estudos empíricos

Pouco menos de um quarto (22,1%) dos artigos que compõe a amostra são estudos empíricos. Com o objetivo de compreender de que modo estudos decoloniais em educação têm se organizado no âmbito da pesquisa com pessoas, trazemos neste tópico algumas informações sobre a categorização desses estudos e algumas reflexões tecidas a partir do que foi encontrado.

Quadro 5 - Síntese de dados dos estudos empíricos

AUTORES/AS E ANO	TÍTULO	METODOLOGIA	SUJEITOS
Dias e Secchi (2018)	Aldeia-Escola do Povo Indígena Zoró: Uma Proposta De Educação Para Além Da Escola	observação de campo/ pesquisas narrativas	Professores e Lideranças Indígenas
Nazareno, Magalhaes e Freitas (2019)	Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena	etnografia pós-moderna em educação: entrevistas semiestruturadas (individual ou em grupo), observações direta, revisão de dados secundários (documentos diversos), discussões em grupo	Estudantes de licenciatura e professores/as em atuação
Benzaquen e Ferraz (2020)	Política e formação continuada de educadores: um olhar para a docência universitária a partir da decolonialidade da educação	Entrevista/Estudo de percepções	Professores/as universitários/as
Pellegrini, Ghanem e Góes (2021)	O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM	Estudo de campo	Mães de estudantes, estudantes e professores/as
Braga, Feitosa, Lucini e Dias (2022)	Educações no contexto das bandas de pífanos e do Candomblé	Entrevistas	Jovens e Homens adultos do Candomblé

Oliveira e Liberali (2023)	Práticas translínguas como instrumento decolonial para alargar gretas	Estudo de campo/Gravações em vídeo	Pesquisadores/as educadores/as e estudantes (surdos/as e ouvintes)
Cordeiro e Araújo (2018)	O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?	Observação Participante/Entrevistas com roteiros semiestruturados	Professor e estudantes de capoeira
Azinari e Monteiro (2023)	Aprendizagens da Docência no Ensino Superior Indígena Intercultural	Pesquisa Narrativa	Professoras e pesquisadoras
Mattos e Mattos (2021)	Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia	Relato de experiência	Professoras/es universitários/as
Caetano, Silva Junior e Goulart (2016)	Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais	Pesquisa-ação	Estudantes na educação básica

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Observa-se nesses estudos a predominância de sujeitos que se inserem no contexto escolar/universitário, o que já se espera de estudos em educação. Mas para além disso, há a presença de pessoas pertencentes a grupos sociais historicamente oprimidos, como pessoas indígenas, pessoas de religiões afro-brasileiras e pessoas indígenas, o que demonstra nas pesquisas educacionais em Decolonialidade uma abertura para ouvir narrativas silenciadas pela colonialidade, algo que foi visto também nas categorias que somavam artigos teóricos. É importante entender que, para além de tomar esses sujeitos como objetos de estudo, é preciso entendê-los como coprodutores do conhecimento. Isso é romper com o caráter extrativista da pesquisa acadêmica que tende a pouco dialogar e contribuir com os “objetos” da pesquisa, o que nos rememora as ideias de Grosfoguel discutidas no capítulo 2 desta pesquisa.

Há, como já era esperado, uma tendência para produções qualitativas, o que pode ser explicado pela área na qual se encontram os estudos. Mas também se alinha aos pressupostos decoloniais de abraçar as subjetividades e narrativas presentes em tudo aquilo que a colonialidade encobre. O uso de etnografia e pesquisa narrativa, que aparece em 3 dos 10 estudos, são exemplos dessas abordagens que têm sido amplamente utilizadas por pesquisadores/as decoloniais por suas potencialidades de eticamente considerar saberes diversos. É o que atestam Kennemore e Postero (2020) ao refletirem sobre etnografia colaborativa, apontando as o quão complexo é de fato “colaborar” no sentido da pesquisa, mas

ainda defendendo que é um caminho importante para que pesquisadores acadêmicos se abram a diferentes formas de produzir conhecimento.

Alguns desses estudos empíricos que compõem a amostra não só abordam a Decolonialidade como referendam teórico, mas também definem que seus métodos são estruturados a partir dela. A pesquisa de Nazareno, Magalhaes e Freitas (2019) se define como estudo decolonial pois “concebeu a pesquisa como um ato marcadamente político e de justiça social, pretendendo evidenciar vozes e conhecimentos ocultados pelo projeto colonial” (Smith, 1999 apud Nazareno; Magalhaes; Freitas, 2019, p. 499). Citando Clandinin e Connelly (2015), Azinari e Monteiro (2023, p. 313) também aproximam seu modo de investigação a decolonialidade, pois

“a pesquisa narrativa rompe com as pesquisas consideradas estruturadas e formalistas do ponto de vista teórico-metodológico, abrindo as lentes para a experiência de vida dos participantes e dos pesquisadores. A perspectiva pós-colonial considera as subjetividades de povos subalternizados ao longo da história e a perspectiva decolonial avança ao possibilitar a imersão nos contextos de vida dos povos latino-americanos, como epistemologias outras que questionam a visão hegemônica das formas e métodos de se fazer ciência pensadas à luz do Norte Global. Assim, consideramos que a Pesquisa Narrativa articulada à perspectiva decolonial desobedece a essa regra e transcende essas fronteiras formalistas ao propor possibilidades de criação e reinvenção epistemológicas e pedagógicas.”

Essa perspectiva corrobora com diversos estudos que têm tanto apontado para a pesquisas narrativas como métodos decoloniais de pesquisa quanto usado a pesquisa narrativa para desenvolver estudos em torno da descolonização da pesquisa. É o caso da pesquisa de Pereira, Atikum e Wassu-Cocal (2024), publicada recentemente, que aborda um essencial estudo sobre vivências e práticas decoloniais de estudantes indígenas no ensino superior.

Ademais, a partir do que nos mostram esses estudos, é possível dizer que a pesquisa em Decolonialidade na área de Educação tem, aos poucos, se diversificado e ampliado suas óticas e práticas de estudo. Há certas lacunas que podemos apontar e essas se dão, evidentemente, pela complexidade presente num fazer verdadeiramente decolonial da pesquisa. É importante ressaltar quão novos são esses estudos, pensando que todos datam de menos de 6 anos para cá. Nesses estudos, observa-se uma variedade de sujeitos e contextos do fazer educativo. Porém, há uma predominância de estudo no âmbito do ensino superior e poucos estudos que envolvem diretamente a educação básica. Dentre os 10 estudos, há também um forte domínio de pesquisas em educação formal, com apenas 2 estudos abordando práticas educativas para além do viés institucional, apesar de parte deles considerarem os processos educativos que também se dão para além da escola/universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, olho para as hipóteses iniciais e os objetivos traçados e vejo que foi possível reunir dados e tecer reflexões que fundamentam a relação entre Decolonialidade e Pesquisa Educacional no contexto das produções acadêmicas brasileiras. Essa jornada evidenciou a relevância de explorar, de forma ampla e crítica, o lugar da Decolonialidade enquanto uma perspectiva que desestabiliza paradigmas consolidados, trazendo à tona novas possibilidades epistemológicas e pedagógicas.

A opção por uma revisão da literatura, utilizando termos gerais, permitiu um panorama inicial de algumas das principais áreas que constituem o fazer da pesquisa em educação. Nesse movimento, lançamos um olhar atento às teorias e conceitos situados na interseção entre o campo estudado e o conceito de Decolonialidade, revelando disputas epistemológicas e políticas significativas. Tais disputas são fundamentais para compreender a emergência desse “modo outro” de pensar o conhecimento e o fazer educativo. Em síntese, refletiu-se sobre como a aproximação com a Decolonialidade representa, para a educação e para a pesquisa educacional, uma ruptura complexa e necessária. Não se trata de substituir uma teoria por outra, mas de valorizar múltiplas formas de conhecimento de maneira igualitária, diversa e pluriversal.

Do ponto de vista metodológico, identificou-se que a maioria dos estudos encontrados são ensaios teóricos, enquanto uma menor parte corresponde a estudos empíricos. Esse dado, embora aparente uma limitação, reflete o caráter emergente do tema, exigindo ainda articulações teóricas antes de um aprofundamento prático. Contudo, já é perceptível o avanço dos estudos empíricos, que começam a explorar categorias identitárias e reconhecem a aproximação com a Decolonialidade, tanto como teoria quanto como método, como um compromisso ético-político. Nesse sentido, destaca-se a relevância de pesquisas recíprocas, comprometidas com as realidades e os sujeitos envolvidos.

Quanto aos temas presentes nos estudos analisados, verificou-se um sólido compromisso com a valorização das identidades e saberes de populações indígenas, negras, LGBTQIAPN+ e pessoas com deficiência. Essa abertura à diversidade era esperada, considerando o caráter libertador da Decolonialidade frente às amarras coloniais que, em sua universalidade excludente, suprimem tudo o que desafia os padrões epistêmicos, pedagógicos e existenciais dominantes. É preciso reforçar que a Decolonialidade não se limita a visibilizar

identidades marginalizadas, mas reconhece nelas um potencial transformador, considerando seu histórico de exclusão, apagamento e perseguição.

No caso da pesquisa em educação, a Decolonialidade propõe a Alteridade como elemento essencial da produção de conhecimento, especialmente em um campo em que muitos pesquisadores também são professores. Essa perspectiva desafia práticas pedagógicas e éticas, convidando-nos a refletir, como propõe Nidelcoff, sobre o papel da escola na perpetuação ou superação das desigualdades. Quais têm sido nossas posturas pedagógicas? Que valores permeiam nossos compromissos éticos? E o que justifica nossa ausência de engajamento em determinadas lutas? Essas questões são, em parte, respondidas pelos estudos apresentados, que indicam que a negação do atravessamento da colonialidade em nossas práticas reforça suas estruturas.

Ainda que a Decolonialidade não seja o único caminho e nem a solução para todos os desafios, sua proposta de pluriversalidade e valorização dos contextos permite abraçar e potencializar esforços voltados à transformação social e ao combate às desigualdades. Ao propor uma educação desde nós e para nós, a Decolonialidade promove uma emancipação verdadeiramente libertadora. Tendo isso em mente, pode-se por certo dizer que esse compromisso com a emancipação e libertação aparece também em outras teorias e propostas tanto nas ciências humanas quanto na educação, mas o que é importante perceber aqui é que por mais que as propostas sejam semelhantes, as problematizações não são as mesmas. Por mais que o objetivo com a libertação e emancipação perpassem outras teorias, a decolonialidade nos lembra que é somente ouvindo cada contexto e cada grupo, identidade e saber que podemos de fato caminhar rumo a libertação. É o reconhecimento das amarras coloniais sobre nós, povos da periferia global, que nos oferece as bases para caminhar, resistir, construir conhecimentos e viver de modos outros.

Por fim, esta pesquisa aponta para a necessidade de estudos mais específicos em cada uma das áreas abordadas. Embora a abordagem metodológica tenha permitido captar um panorama geral e reunir dados significativos, é fundamental explorar as particularidades de cada subcampo, como as pesquisas em currículo, que apresentam descritores variados (políticas curriculares, propostas curriculares, entre outros). Esta revisão da literatura evidencia-se também a necessidade do aprimoramento dos estudos empíricos na área, que apresentaram-se em pequeno número na amostra.

Concluo, portanto, que as pesquisas educacionais que dialogam com a Decolonialidade revelam um compromisso com os saberes do chão, dos rios, dos terreiros e das florestas. Essas investigações reconhecem a diversidade como potência transformadora, vantagem pedagógica

e um caminho para construir uma educação que verdadeiramente emancipe, liberando-nos das estruturas coloniais e nos aproximando de uma pedagogia enraizada em nossas vivências e coletividades.

REFERÊNCIAS

AMORETTI, Magali Elis Pesamosca Amoretti; OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; BEVILAQUA, Raquel; PEREIRA, Ascísio dos Reis. A interculturalidade como estratégia para decolonizar o currículo escolar. **CAMINHOS DA EDUCAÇÃO diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2942>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. **Sophia**, [s. l.], n. 13, p. 200-228, 2012. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/1205/1596>. Acesso em: 06 dez. 2023.

AZINARI, Amanda Pereira da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Aprendizagens da Docência no Ensino Superior Indígena Intercultural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 71, p. 308-323, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432023000300308&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

ATELJEVIC, Irena. Visions of Transmodernity: A New Renaissance of our Human History?. **Integral Review: A Transdisciplinary & Transcultural Journal for New Thought, Research, & Praxis**, v. 9, n. 2, 2013.

BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **Eccos Revista Científica**, n. 45, p. 41-58, 2018.

BENZAQUEN, Júlia Figueredo; FERRAZ, Bruna Tarcilia. POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: UM OLHAR PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DA DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo , n. 54, e17351, jul. 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782020000300208&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 abr. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos: Seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

BISHOP, R. Freeing ourselves from neo-colonial domination in research: A Māori approach to creating knowledge. **Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 2, 1998.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCIT/UNB, 2015.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BORGES, Kamylla Pereira. “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRAGA, E. M.; FEITOSA, B. M.; LUCINI, M.; DIAS, A. F. Educações no contexto das bandas de pífanos e do Candomblé. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1926–1942, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16764>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CAETANO, Marcio; DA SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; GOULART, Treyce Ellen Silva. Famílias, masculinidades e racialidades na escola: provocações queer e decoloniais. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 25, n. 45, p. 127-143, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2290>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CANDAU, V. M. . DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 26 maio. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 29 mar. 2024.

CARVALHO, Iago Vilaça de; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. A lei 10.639/03 no ensino de ciências: uma proposta decolonial para o currículo de Química. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 47-76, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602019000500047&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

CASTRO, Ricardo Dias; MAYORGA, Claudia. Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2019.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Rede nacional das licenciaturas em ensino religioso e o movimento de decolonização religiosa da escola. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 133-149, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000200133&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

CHAVES, Pedro Jônatas. **Didática, decolonialidade e epistemologias do sul**: uma proposta insurgente contra a neoliberalização do ensino escolar e universitário. Curitiba: CRV, 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2º. Ed. Rev. Uberlândia: EDUFU, 2015

CONNELL, Raewyn. Usando a teoria do Sul: descolonizando o pensamento social na teoria, na pesquisa e na prática. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 87-109, 2017.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa; ARAUJO, Sônia Maria da Silva. O jogo capoeira: uma pedagogia decolonial?. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 137-154, 2018 .

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000100137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

CORREIA, P. P. Sou preto, sou gay, sou pretoguês: a escrita de si como performance. **Ephemer**, Ouro Preto, v. 5, n. 10, p. 97-119, 29 jul. 2022.

COSTA, Flávia Roberta Alves; VIDAL, Fabiana Souto Lima. Artes indígenas no ensino das artes visuais: uma revisão bibliográfica a partir da produção da pós-graduação brasileira. **Palíndromo**, v. 14, n. 34, p. 249-268, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/21065>. Acesso em: 7 abr. 2024.

CRUZ, Marcelly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva. Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de (s) coloniais. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 2, p. 552-571, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000200552&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, 2019.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. PEDAGOGIAS DECOLONIAIS NO BRASIL: contribuições da educação como área de pesquisa. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 396-413, 2022.

DIAS, Patrícia; SECCHI, Darci. Aldeia-Escola do povo indígena Zoró: uma proposta de educação para além da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 340-353, out. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000400340&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 abr. 2024.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2. ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.

DUSSEL, E. Transmodernity and interculturality: An interpretation from the perspective of philosophy of liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1. 2012.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

FASANO, Edson. Pensamento contra-hegemônico: epistemologia freireana e pedagogias do Sul. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 1, p. 223-243, 2016.

FERNANDES, Gustavo Andrey Almeida Lopes; MANCHINI, LEONARDO DE OLIVEIRA. How QUALIS CAPES influences Brazilian academic production? A stimulus or a barrier for advancement?. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 39, n. 2, p. 285-305, 2019.

FERNANDES, Renata Sieiro. Cidade educativa e currículo na perspectiva decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 289-310, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000200289&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 8 abr. 2024.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

FRAZÃO, Lucenir da Silva; SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 69, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-77352023000300204&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

FRISON, Samuel. Leituras compartilhadas de três autores da literatura indígena: uma experiência sobre alteridade e a descolonização do currículo. **Boitatá**, v. 11, n. 22, p. 164-178, 2016.

GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito, Santa Cruz do Sul**, v. 1, n. 54, p. 144-185, 2018.

GIL, Vanessa Nesbada da Silva. *Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional*. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia. LIMA, Márcia. (org.) *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. Del «extravismo económico» al «extravismo epistémico» y al «extravismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. **Tabula Rasa**, n. 24, p. 123-143, 2016a.

GROSGOUEL, Ramon. Towards a decolonial transmodern pluriversalism. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 199-216, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016b.

hooks, bell. **Teaching to Transgress**. New York: Routledge, 1994.

hooks, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. (Tradução Jamille Pinheiro). São Paulo: Elefante, 2019.

IVEIRA, Luiz Fernandes; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria. Pedagogias Decoloniais no Brasil: um estudo sobre o Estado da Arte. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, p. 227-202, 2022.

JAMES, George GM. **Stolen legacy: The Egyptian origins of western philosophy**. Create Space Independent Publishing Platform, FALTA A CIDADE 1954.

KENNEMORE, Amy; POSTERO, Nancy. Reflections on collaborative ethnography and decolonization in Latin America, Aotearoa, and beyond. **Commoning Ethnography**, v. 3, n. 1, p. 25-58, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 24-32, 2019.

LEGRAMANDI, Aline Belle; ROGGERO, Rosemary; TAVARES, Manuel. Horizontes educacionais outros, caminhos trilhados pela Pedagogia Decolonial: uma Revisão Sistemática da literatura. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 67, e24147, out. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782023000400107&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

MAGALHÃES, Victor Hugo Oliveira. Epistemologia, emancipação e educação em perspectiva adorniana e decolonial: possíveis interseções. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312021000100136&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. *Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América*. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/244309/link-para-a-tese---programa-de-p%C3%B3s>. Acesso em 13 abr. 2021.

MANTOVANI, José Pascoal. Educação pós-pandemia: propostas decoloniais para enfrentamento da desumanização. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 572-588, abr. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762022000200572&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 abr. 2024.

MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, p. 27-42, 2020.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052021000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

MATTOS, M. A. G. de; CRUZ, C. G.; RAIÁ, A. L. da S.; GOMES, M. da S. (Re)invenções curriculares e cotidianas: a diversidade posta em prática. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 95-110, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i2.7639. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7639>. Acesso em: 8 abr. 2024.

MENDOZA, Fabian; OLIVEIRA, Rosângela Pereira. Comunidade indígena nasa: gênese histórica da construção de uma pedagogia própria. **Dialogia**, [S. l.], n. 37, p. e19790, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.19790. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19790>. Acesso em: 7 abr. 2024

MESSIAS, Clayton Roberto. Educação e decolonialidade do saber : um debate entre Michel Foucault, Enrique Dussel e as teorias críticas latino-americanas / Clayton Roberto Messias. – Itatiba, 2018.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality: Concepts, analytics, praxis**. Duke University Press, 2018.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e o pós-colonialismo na educação popular latino-americana. **Educação Online**, n. 14, p. 25-38, 2013.

MOTA NETO, João Colares. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular ea investigação-ação participativa. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 84-84, 2018.

MOURA, B. M.; RAMOS, C. Saberes tradicionais de terreiro: epistemologias, pedagogias e possíveis diálogos com a universidade. **Revista Calundu**, v. 1, n. 2, 2017.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. **Eccos Rev. Cient.**, São Paulo , n. 45, p. 21-40, jan. 2018 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782018000100021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021038, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 8 abr. 2024.

NAZARENO, Elias; MAGALHAES, Sonia Maria de; FREITAS, Marco Tulio Urzeda. Interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade na formação de professores

indígenas do povo Berò Biawa Mahadu/Javaé: análise de práticas pedagógicas contextualizadas em um curso de Educação Intercultural Indígena. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 8, n. 3, p. 490-508, 2019. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/fronteiras-journal-of-social-technological-and-environmental-science/articulo/interculturalidade-critica-transdisciplinaridade-e-decolonialidade-na-formacao-de-professores-indigenas-do-povo-ber-biawa-mahadujavae-analise-de-praticas-pedagogicas-contextualizadas-em-um-curso-de-educacao-intercultural-indigena>. Acesso em: 3 abr. 2024.

OLIVEIRA, J. C. de; FOERSTE, E. A formação de professores do campo na perspectiva decolonial: epistemologia e práxis educativa intercultural. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 142–163, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69321>. Acesso em: 7 abr. 2024.

OLIVEIRA, Everton Pessoa de; LIBERALI, Fernanda Coelho. Práticas translíngues como instrumento decolonial para alargar gretas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, p. 202359765, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/ZcND5WSKjmb6FkrycxrZqM/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

OMODAN, B.; DIKO, N. Conceptualisation of Ubuntu pedagogy as a Decolonial Pedagogy in Africa. **Journal of Culture and Values in Education**, v. 4, n. 2, p. 95-104, 10 out. 2021.

PACHECO, E. F. H.; EYNG, A. M. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110–124, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; GÓES, Antônio Fernandes. O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 4, p. e118188, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zK83mnYZK8ZTRFdhQBpHRMx/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

PELOSO, Franciele Clara; FARIAS, Nilson. SULEAR A UNIVERSIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR, PAULO FREIRE E A DE (S) COLONIALIDADE. **Revista Panorâmica online**, v. 36, 2022.

PEREIRA, M. J. A.; ATIKUM, J. J. S. A.; WASSU-COCAL, A. P. A. S. Decolonialidade e pesquisa: considerações sobre vivências decoloniais e decolonizantes de estudantes indígenas na universidade. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 19 (7), p. 0–29, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/8518>. Acesso em: 5 dez. 2024.

PEREIRA, Sandy Aparecida; GODOY, Elenilton Vieira. Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 19, n. 42, p. 53-69, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13383>. Acesso em: 07 abr. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Alison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, v. 32, n.

66, p. 1229-1253, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2018000301229&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Espacio Aberto**, Venezuela, v. 28, n. 1, p. 255 – 301, jan- mar, 2019. Disponível em: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/297>. Acesso em: 11 dez. 2019.

REIS, M. DE N.; ANDRADE, M. F. F. DE. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 10 mar. 2018.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 134-146, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000100134&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

REIS, Diego dos Santos; CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. Travessias filosóficas, tessituras amefricanas: o currículo de filosofia ao rés-do-chão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 498–512, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/65886>. Acesso em: 8 abr. 2024.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 29, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-20972020000100209&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Jp88kqFTCLXH7j8XwQW88Gt/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Desafios teórico-transmetodológicos da pesquisa no legado freireano: reLigações em Educação. **Educação & Formação**, v. 7, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832022000100130&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 abr. 2024.

ROSA, Katemari Diogo da; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem?: fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno brasileiro de ensino de física**, Florianópolis, vol. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235116>. Acesso em: 3 abr. 2024.

ROSA, Luís Carlos Dalla. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 298-307, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822019000200298&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

SANTANA, José Valdir Jesus; SANTANA, Marise; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições. **Práxis educacional**, v. 9, n. 15, p. 103-125, 2013.

SANTANA, G.; PEREIRA, P. B.; BOTLER, A. M. H. Decolonialidade e Estudos de Caso: articulações teórico-metodológicas. **Reflexão e Ação**, v. 31, n. 1, p. 215-231, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17563>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SANTOS, Ceres. Pedagogia das Encruzilhas, Pesquisa Ativista e Pedagogia da Desobediência: caminhos libertadores para outro fazer educacional. **Revista ComSertões**, v. 15, n. 01, p. 5-23, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/20999>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SHIVA, Vandana. The violence of reductionist science. **Alternatives**, v. 12, n. 2, p. 243-261, 1987.

SILVA, Gilberto Ferreira da; FUCHS, Henri Luiz; MUNSBURG, João Alberto Steffen. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, [S. l.], v. 16, n. 2, p.593–614, 2019.

SILVA, Janelle M.; STUDENTS FOR DIVERSITY NOW. # WEWANTSPACE: Developing student activism through a decolonial pedagogy. **American Journal of Community Psychology**, v. 62, n. 3-4, p. 374-384, 2018.

SILVA, P. R. F. Da genealogia decolonial à pluriversalidade. *Tensões Mundiais*, [S. l.], v. 18, n. 38, p. 89–111, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/7566>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SILVA, Michela Tuchapesk; TAMAYO, Carolina; GOMES SOUZA, Elizabeth. Os Moxihatëtê Thëpë e a Educação Matemática?. **Prometeica - Revista de Filosofia e Ciências**, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 421–442, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/prometeica/article/view/15327>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SILVA, Érica F. da. Currículo: instrumento de identidade e independência epistêmica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 482–495, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54837>. Acesso em: 8 abr. 2024.

SOUZA, C. A. de . Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 277–293, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62510>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SOUZA, Diogo Bandeira de; SANTOS, Maria Walburga dos; DOIN, Rafael Romeiro. A proposta pedagógica curricular do curso de letras indígena da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR: uma leitura decolonial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 534-551,

2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762022000200534&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

SOUZA, S. F. As contribuições de Enrique Dussel para a pesquisa educacional : Enrique Dussel contributions to educational research. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8279>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho; CASTRO, Maria Aparecida Dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021038-e021038, 2021.

NASCIMENTO MASCARENHA, Suely Aparecida et al. Representações de Universitários sobre Culturas Originárias: O desafio da descolonização do Currículo. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 3, p. 163-183, 2019.

NIDELCOFF, María Teresa. **¿Maestro pueblo o maestro gendarme?** 2. ed. Rosario: Editorial Biblioteca, 1974.

PALADINI, Pillar Alves. Escola e docência: a necessidade de uma práxis enquanto pedagogia engajada. **RELAcult**, v. 5, 2019.

PASSOS, Maria Clara Araújo. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 12, n. 39, p. 196-209, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **Didática: teoria e pesquisa**, v. 1, p. 81-97, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** [recurso eletrônico]. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDEKER, N. S. Sleep in acute care settings: An integrative review. **Journal of Nursing Scholarship**, v. 32, p. 31-38, 2000.

REYES, G. T. Pedagogy of and towards decoloniality. **Encyclopedia of teacher education**, v. 1, n. 7, 2019.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. *Exu e a pedagogia das encruzilhadas*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 13 abr. 2024.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis**, n. 11, p. 13-33, 2019.

RODRIGUEZ, Milagros Elena. Epistemes de los transmétodos decoloniales planetario-complejos. **Revista Educar Mais**, v. 7, p. 385-400, 2023a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transepistemes devinientes de las rupturas asignificantes: decolonialidad planetaria-complejidad. **Griot : Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 93–

105, 2023b. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3610>. Acesso em: 4 ago. 2024.

RODRIGUEZ, M. E. Saberes ancestrales - ecosofía: re-ligajes decoloniales planetario. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e10821, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e10821. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10821>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SÁ, Rubens Lacerda de. Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 44-65, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000400044&script=sci_arttext. Acesso em: 7 abr. 2024.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; AGOSTINI, Nilo. A Bíos no discurso do logos: pessoa/participante hígida em projetos de pesquisa em saúde no Brasil. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 3, p. 536-560, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-46122017000400536&script=sci_abstract. Acesso em: 3 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista de Ciências Sociais**, Coimbra, Universidade de Coimbra, s.v., n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, p. 900-916, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12445>. Acesso em 31 jul. 2023.

SILVA, Dayani Quero; SANTOS, João Ricardo Viola. Pose para foto-click!(ou: possibilidades de instrumentos avaliativos para a sala de aula de matemática). **Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. 3, 2022. Disponível em: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/173/1733751002/html/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

SHAHJAHAN, R. A., ESTERA, A. L., SURLA, K. L., & EDWARDS K. T. “Decolonizing” Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. **Review of Educational Research**, vol. 92, n. 1, 73-113. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 243-258, 2012.

TAVARES, Manuel.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 4-68, mai./ago. 2018.

THAMBINATHAN, Vivetha; KINSELLA, Elizabeth Anne. Decolonizing methodologies in qualitative research: Creating spaces for transformative praxis. **International journal of qualitative methods**, v. 20, p. 16094069211014766, 2021.

THIESEN, J. da S. Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023014, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1184>. Acesso em: 8 abr. 2024.

VALLE, LÍlian do. Recuperar o corpo-mundo. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 78, p. 1227-1256, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2022000301227&script=sci_arttext. Acesso em: 3 abr. 2024.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.v., n. 12, p. 209-227, jun. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Tomo I**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009.

WHITTEMORE, R. Combining evidence in nursing research: methods and implications. **Nursing Research**, Baltimore, v. 54, n. 1, p. 56-62, Jan./Feb. 2005.