

AFETAMENTOS DOCENTES NO TECIDO DAS PEDAGOGIAS TRADICIONAIS: URDINDO COM AS LINHAS DA ABORDAGEM DECOLONIAL

Karine de Assis Oliveira Soares¹
Simone Rosa da Silva²
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas³
Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais⁴

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ assis.karine@gmail.com

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ simone.rosa@gmail.com

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ flomarchagas@gmail.com

⁴Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ mara.rubia@gmail.com

Resumo:

Visto que historicamente a educação brasileira teve um forte vínculo com a pedagogia católica/jesuíta no período da colonização, neste artigo trata-se de reflexões sobre como as pedagogias tradicionais ainda afetam a prática docente de professoras/es em formação no contexto de uma disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG/Câmpus Jataí. A abordagem escolhida foi a da Decolonialidade, e a metodologia utilizada foi a análise qualitativa das respostas, consideradas neste estudo como narrativas. Os resultados demonstram a forte presença das pedagogias tradicionais na prática das/os participantes ao reproduzirem, em suas narrativas, uma consciência colonial, a base do conhecimento eurocentrado.

Palavras-chave: Pedagogias tradicionais. Prática docente. Decolonialidade.

Primeiros movimentos: as primeiras linhas

Este texto é fruto de um trabalho coletivo realizado por mulheres goianas, professoras e pesquisadoras no contexto de uma disciplina¹ do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Jataí. Apresentamos reflexões e afetamentos² percebidos a partir de questões colocadas aos estudantes – cujas respostas foram analisadas – quando

¹ Disciplina “Teorias da educação e fundamentos teórico-práticos do ensino-aprendizagem de Ciências e Matemática”, ofertada no semestre 2022/2 para a primeira turma de doutorado do PPGECM.

² Afetamento como um movimento em que a comunicação com o outro, seja ela verbal ou não verbal, mobiliza-nos a modificar nossas imagens da realidade (Jeanne Favret-Saada, 2005).

dialogamos sobre as pedagogias tradicionais.

No percurso da disciplina fizemos estudos sobre as teorias da educação, especificamente as explanadas pelo professor Dermeval Saviani (1999, 2005), que realiza uma panorama histórico das concepções pedagógicas que estiveram presentes nas instituições educacionais brasileiras. Ao lermos sobre as teorias não críticas, principalmente aquelas vinculadas às pedagogias tradicionais de abordagem cristã, e sua relação com a educação brasileira, emergiram em nossas memórias cenas traumáticas de nossa vida escolar – cujas memórias remetem à colonização do nosso país –, materializadas na herança que ainda carregamos no nosso *habitus professoral*³.

Nossas memórias subalternizadas revelam *seus/nossos* afetamentos presentes no enfrentamento de desafios para nossa permanência na escola, quando estudantes, e, na memória recente, relacionam-se à forma como ensinamos. Ao dialogarmos sobre essas dificuldades, rememoramos os desafios de ordem material, que envolviam o deslocamento até a escola e as condições de acesso e aquisição de materiais escolares, bem como memórias de ordem cultural⁴, que compreende nosso repertório sociocultural, nossas raízes e saberes ancestrais⁵.

Concomitantemente a esses estudos e diálogos, realizamos leituras sobre as epistemologias decoloniais no grupo de estudos *Decolonialidade, Interseccionalidade e Educação*⁶, no qual tivemos a oportunidade de ampliar nossa compreensão acerca dos sistemas de opressão e marginalização do sistema-mundo colonial, eurocêntrico e moderno (Aníbal Quijano, 2005). Esses estudos nos impeliram a refletir sobre nossas formações e práticas docentes com a lente da decolonialidade.

O objetivo é compreender como as pedagogias tradicionais ainda afetam a prática docente de professoras/es em formação. Entendemos como formas de afetamento as marcas

³ Termo referente aos modos de ensinar em sala de aula, fruto de estudos realizados por Marilda da Silva (2009).

⁴ Sinais que ora nos diferenciavam, ora nos aproximavam daqueles que não vivenciavam as dificuldades impostas pelos nossos atravessamentos: filhas dos mínimos vitais, filhas de mães e pais herdeiros das servas e servos, dos meeiros e meeiras dos produtores de subsistência, que plantavam, colhiam e secavam o arroz, o café e o feijão que todos da comunidade comiam.

⁵ Para Eduardo Oliveira (2021), a ancestralidade é um princípio regulador das práticas e representações de um povo, vinculado a um determinado território. Portanto, saberes ancestrais são os conhecimentos específicos de uma determinada comunidade em sua relação com o território, acumulados ao longo das gerações.

⁶ Grupo de estudos vinculado ao projeto de extensão do IFG/Câmpus Jataí: “Atravessamentos Docentes: o gênero, a raça e a classe,” aprovado pelo edital n. 02/2022/PROEX/IFG.

deixadas pelas pedagogias tradicionais; aquelas que ao transmitirem os conteúdos também reprimem, castigam e amedrontam, impedindo-nos uma reflexão sobre nós mesmas. Ao refletir sobre esses afetamentos, acessados por meio de narrativas que as/os professoras/es/colegas trazem, num movimento de percepção e exposição dessas marcas/memórias, quem sabe possamos nos (re)posicionar como docentes em formação – que somos – e começar a lidar de uma maneira crítica com a herança da colonização e seu impacto na educação em nosso país, criando possibilidades para, assim, romper esse ciclo.

O artigo está dividido em três partes, nomeadas com termos referentes a um saber ancestral feminino, a tecelagem, prática artesanal ainda presente em nossa comunidade de Jataí-GO. A primeira parte é intitulada *linhas da urdidura*⁷, em que trazemos a discussão teórica na qual nos embasamos; na segunda parte, *tecendo perspectivas*, tratamos da metodologia utilizada e, na terceira parte, sob o título *arrematando reflexões*, apresentamos as considerações finais.

As Linhas da urdidura: a discussão teórica

Com o objetivo de compreender como as pedagogias tradicionais ainda afetam a prática docente de professoras/es em formação, no contexto de uma disciplina ofertada pelo PPGECM, cursada pelas autoras, propomos tratar as concepções pedagógicas tradicionais como as linhas da urdidura de um processo de tecelagem. Como professoras e pesquisadoras, engajadas pelo desejo de compreender as linhas que constituem os tecidos de nossa formação, identificamos, a partir dos diálogos com a professora e com as colegas da disciplina, que nossa prática docente ainda é marcada pelas pedagogias tradicionais.

Optamos pela abordagem decolonial, precisamente com os críticos da *colonialidade/modernidade*, Aníbal Quijano (2005) e Ramón Grosfoguel (2008), por considerar que a estrutura do sistema-mundo, visto a partir do sul global, é constituída pelo patriarcalismo, pelo colonialismo, pelo capitalismo e pela modernidade. Nesse sentido, concebemos as pedagogias tradicionais – e sua presença na história da educação brasileira – como diretamente ligadas ao colonialismo.

⁷ Conjunto de fios dispostos longitudinalmente no tear e pelos quais passa o fio da trama.

As referidas pedagogias compreendem as elaboradas na Europa entre o século XIII e a segunda metade do século XIX e são divididas em quatro principais concepções: pedagogia católica (jesuítica), pedagogia da disciplina mental (disciplinamento da mente), pedagogia sensualista (herbartiana) e pedagogia da percepção (moralidade do caráter) (José Carlos Libâneo, 2012).

A pedagogia cristã/jesuítica teve uma forte relação com a história da educação brasileira, na medida em que

a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica” pois procurava adequar-se às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “Ratio Studiorum”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontrastável no ensino brasileiro. Portanto, a teoria da educação que orientou as primeiras atividades pedagógicas em nosso território corresponde à pedagogia derivada da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa (Dermeval Saviani, 2020, p. 87).

Desse modo, a escola brasileira é historicamente marcada por uma pedagogia colonizadora, de cunho tradicional e cristão. Destaca-se a atuação do padre jesuíta José de Anchieta que, como estratégia de imposição de um modelo de ensino católico cristão e europeu, apropria-se de uma língua dos povos indígenas brasileiros, o tupi, para promover a instrução das crianças indígenas nos moldes europeus. O objetivo era que elas exercessem influência sobre seus pais, “atraindo-os para a fé católica e para sua inserção nas tradições e nos costumes dos portugueses” (Dermeval Saviani, 2020, p. 88).

Essa supressão de conhecimentos dos povos originários brasileiros, ou seja, o apagamento desses saberes, é um mecanismo da colonialidade que sobrevive até hoje nos currículos, nos livros didáticos, na formação básica e na superior, nas pesquisas acadêmicas e na formação continuada de professoras/es. Esse fenômeno é compreendido por Sueli Carneiro (2005, p. 97) como epistemicídio, pois constitui

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da

inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

O projeto colonial de educação promoveu uma homogeneização de saberes, visões de mundo e a destruição das diferenças culturais, impactando nosso jeito de *aprender/ensinar* – uma herança colonial imposta, repleta de violência, física e simbólica. Se as correntes pedagógicas tradicionais se estenderam hegemonicamente até o século XIX, mesmo tendo sido criticadas, estudadas e sucedidas por outras pedagogias no Brasil, é possível verificar que ainda existem mais indícios dessas pedagogias no sistema escolar contemporâneo brasileiro.

Em face disso, trazemos as contribuições das perspectivas decoloniais que representam uma estratégia de transformação a partir da “reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Candau, 2010, p. 24). Compreendemos como pedagogia decolonial uma estrutura teórica que critica o método de ensino tradicional reprodutor de conhecimentos eurocentrados (Catherine Walsh, 2009). A contestação desses métodos é fundamental para fazermos o *giro decolonial*, ou seja, deixar de lado, no sentido de estranhar, a herança colonial e buscar a memória negada pela colonialidade. Nesse sentido, pensar em

pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial. Aquelas pedagogias evidenciadas nos trabalhos “casa adentro” de muitos intelectuais-líderes afroamericanos e indígenas, e aquelas pedagogias que também se comprometem e poderiam se comprometer com a racionalidade do Outro. (Catherine Walsh, 2009, p. 27-28).

Desse modo, há de se pensar em práticas educativas que reparem as violências e as opressões fomentadas pela colonização por meio do modelo de ensino escolar europeu em nosso país. Ao encontro dessa ideia de reparação, as pedagogias decoloniais são críticas e expõem marcas e feridas abertas e ainda carentes do devido tratamento.

Diante da realidade esplanada, das linhas teóricas que nos orientam e dos fatos históricos apresentados, as seguintes questões nos inquietam: como as pedagogias tradicionais

ainda afetam a prática docente dos professoras/es em formação, no contexto de uma disciplina do PPGECM? Quais são os efeitos das pedagogias tradicionais no exercício docente de professoras e professores em formação?

Tecendo perspectivas

Para responder a questão sobre como as pedagogias tradicionais ainda afetam a prática docente dos professoras/es em formação, nossa metodologia foi composta por quatro etapas. A primeira foi a realização das leituras sobre as pedagogias tradicionais, indicadas no plano de ensino da disciplina, em que constatamos os autores Dermeval Saviani (1999, 2005, 2020) e José Carlos Libâneo (2012). Na segunda etapa, elaboramos e apresentamos um seminário sobre esses estudos. Durante esse processo, rememoramos nossa vida escolar e compartilhamos vivências e experiências que nos deslocaram para a compreensão de nossos afetamentos. Foi esse movimento de comunicação entre nós que mobilizou uma apresentação que pudesse também provocar nossas/os colegas, na tentativa de modificar imagens e significados dos processos de ensino e aprendizagem.

Na terceira etapa, após o seminário, solicitamos que as/os participantes/colegas respondessem a duas perguntas: *como as pedagogias tradicionais marcaram sua formação escolar? E como marcam a sua atuação docente?* Assim, obtivemos vinte e quatro respostas, apresentadas como narrativas e coletadas pelo *Google Forms*. Dessa maneira, compomos nosso objeto de análise.

A quarta etapa consistiu na análise qualitativa das respostas, ponderadas como narrativas, pois, mesmo caracterizando-se como respostas curtas, são entendidas como parte de um contexto compartilhado que tivera início com o curso da disciplina do PPGECM.

Com a lente da decolonialidade, identificamos os afetamentos traduzidos nos sentimentos expostos nas narrativas/respostas. A Decolonialidade nos deu condições para a elaboração da crítica, para além da consciência de classe, visto que traz consigo, em seus postulados, outras categorias, como o eurocentrismo e o colonialismo (Aníbal Quijano, 2005).

O primeiro movimento de análise realizado foi buscar e quantificar respostas-palavras que indicassem afetamentos relacionados às experiências com o ensino e a aprendizagem. Nas

respostas da primeira pergunta, encontramos as palavras: domesticar (1)⁸; decorar (5); punir (1); repetir (3); disciplinar (1); memorizar (2); oprimir (1); reprimir (3); padronizar (2); centralizar conhecimento (2); autoritarismo (2); professor inatingível (1); aluno receptor (1); perseguição (1); controle (1) e discriminação (1). Essas palavras podem ser características de uma prática docente tradicionalista.

Nas respostas da primeira pergunta, o quantitativo de vocábulos destacados extrapola a totalidade do número de pessoas que responderam às perguntas (24), visto que uma mesma resposta apresentou unidades de análise diferentes, consideradas como indicativas da prática pedagógica tradicional. Essas unidades evidenciam as práticas que podem ser indícios de efeitos como opressão, padronização, domesticação, disciplinamento e distanciamento na relação entre as/os estudantes e as/os professoras/es.

Nas respostas da segunda pergunta identificamos as palavras: medo (3); passividade (4); frustração (2); baixa autoestima intelectual (1) e fracasso (3). Não localizamos esses vocábulos em todas as respostas, por isso aparecem em menor número. Eles foram considerados, em nossa análise, como afetamentos, por terem sido expressos após o compartilhamento de memórias na exposição do seminário com todos as/os participantes/colegas da disciplina, revelando um movimento de deslocamento.

Compreendemos que essas unidades de análise podem ser entendidas como efeitos de uma prática pedagógica tradicional; algo que merece atenção no sentido de possibilitar uma compreensão sobre suas implicações na prática pedagógica.

As respostas apresentam indícios de reflexão da prática docente. Em dezesseis respostas, as/os participantes/colegas se identificaram como tradicionais; três informaram que reconhecem práticas tradicionais em sua atuação, porém buscam diversificar; quatro respostas indicaram que não há compreensão sobre a diferença entre prática pedagógica tradicional e não tradicional e um não se posicionou. Essas unidades de análise foram organizadas em duas categorias, quais sejam: *reprodução/manutenção* e *ruptura*.

Em relação à categoria *reprodução*, a palavra *tradicional* se destaca, utilizada pelos participantes que se autodeclararam como tal. A maioria das/os participantes/colegas reconhece

⁸ O número que acompanha cada unidade de análise representa a quantidade de vezes que ela apareceu nas respostas.

as marcas das pedagogias tradicionais “arraigadas na essência da prática docente”⁹ e se percebe como reprodutores delas nas metodologias utilizadas e na forma de planejar e avaliar. Focamos as seguintes respostas:

Infelizmente na área que atuo o ensino tradicional é muito marcante. Eu aprendi na universidade algumas metodologias diferentes, mas que na prática nem sempre são possíveis de aplicar devido a vários fatores, e eu acabo incorporando muita da pedagogia tradicional na minha prática. **Ainda me vejo repetindo e reproduzindo.** (Grifo nosso).

Infelizmente vim de uma formação tradicional e, como tal, possuo muita **dificuldade em inovar**, pois estamos **acostumados em replicar** aquilo que achamos que deu certo e a insegurança de tentar o novo e errar é muito difícil. (Grifo nosso).

A pedagogia tradicional ainda está arraigada na carreira docente, pois muito se fala do aluno como protagonista, porém isso não é praticado na íntegra. **Confesso que faço uso da pedagogia tradicional** em vários momentos do meu fazer pedagógico, pois trabalho com os anos iniciais; **é preciso de algumas características do tradicionalismo para conseguir trabalhar a temática da aula.** (Grifo nosso).

Essas respostas demonstram que suas/seus autoras/es não chegam a fazer algum movimento para romper o referido tradicionalismo, pois afirmam que estão engessadas/os pelo sistema educacional, mas sugerem algum tipo de crítica ao próprio trabalho, na medida em que se autodeclaram tradicionais, porém se sentem afetados pelos sinais de ressentimentos, marcados nas unidades “infelizmente”, “ainda me vejo repetindo e reproduzindo”, “confesso que faço uso da pedagogia tradicional”. Em nossa compreensão, foi demonstrado um tipo de crítica incipiente e presente; no mínimo, necessária para docentes em formação em curso de pós-graduação.

Quanto à conceituação da categoria *ruptura*, as narrativas indicam que há o reconhecimento das marcas das pedagogias tradicionais, mas foi feita uma escolha de ruptura com as práticas tradicionais e as/os autoras/es das respostas se posicionam de forma diferente em relação às metodologias utilizadas. Vejamos, a seguir:

Apesar da minha formação ter também sido tradicional, pois muitos docentes

⁹Fala de uma/um participante.

atuavam desta forma, e por muito tempo ter também ministrado minhas aulas desta mesma forma, **hoje sinto um incômodo** com aulas que consideramos tradicionais e **tento em minha prática docente não ser tradicional**. (Grifo nosso).

Optei em ser uma professora que escuta os alunos, que presa muito as capacidades do aluno. **Dá liberdade do aluno opinar**. (Grifo nosso).

Retomando nosso envolvimento com o nosso *corpus*, este artigo materializa a iniciativa de rompimento das autoras com práticas tradicionais alinhadas às práticas educativas herdadas dos nossos colonizadores. Nossos afetamentos e os dos/as nossos/as colegas/professores/as formaram uma única tessitura que se mostra a nós como efeitos das pedagogias tradicionais em *suas/nossas* formações; reproduzidos por professores e professoras em sua prática docente. Entretanto, verificamos que há professores/as que resistem, criando outras formas de *ensinar/aprender*, e se lançam contra o sistema-mundo colonizado.

Arrematando as reflexões

Reconhecemos que, para ensinar e aprender no contexto desse sistema-mundo, é necessária a assunção dos princípios que promovam a reparação de sujeitos e grupos historicamente subalternizados e que é preciso conceber a educação como um processo revolucionário, engajado na transformação radical da realidade desses sujeitos e grupos. A forte presença das pedagogias tradicionais no sistema escolar brasileiro produz uma consciência colonial programada para reproduzir, sendo a base do conhecimento eurocentrado. Nesse sentido, se os/as participantes demonstraram que foram afetados/as pela presença das pedagogias tradicionais em seus processos formativos, resta saber se as mantêm em suas práticas docentes.

A escola é uma instituição criada na Europa e difundida pelo mundo. No Brasil ela foi elaborada pelos colonizadores que, no início, objetivavam a catequização dos povos tradicionais para dominá-los. A pedagogia tradicional de cunho cristão foi largamente propagada e ainda hoje encontramos forte presença dela na formação dos sujeitos, como demonstrado pelos/as colegas que participaram de nossa investigação. Nossa experiência

constata sua permanência na prática educativa das/os professoras/es, o que evidencia que a formação delas/es também foi impregnada pelos modelos tradicionais e que, em alguma medida, continuamos a reproduzi-los. No entanto, as respostas também indicam que o/a professor/a reconhece esses efeitos e se ressentido deles.

O exercício de reflexão sobre a permanência das práticas pedagógicas tradicionais e seus efeitos na docência é um importante instrumento para promover um *giro decolonial*, entendido como um movimento de resistência política, social e epistemológica que objetiva subverter a lógica colonial (Luciana Ballestrin, 2013).

Concluimos nossas reflexões acreditando que o caminho se faz árduo, haja vista que as marcas de um passado colonial estão persistindo nas práticas docentes. Todavia, em tempos em que é possível se sobressaírem outras vozes, cores e identidades de gênero – que resistiram/resistem ao longo da história do nosso país – além do capital, a despeito de tentativas de blindagem dos seus processos de manutenção, acreditamos na alternativa de se lançar mão de outras epistemologias, como a decolonialidade, para ajudar a *decifrar os enigmas do mundo* e, nesse processo de estranhamento de nós mesmas/os, nos percebermos como humanidade, uma totalidade que merece a vida na sua plenitude.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Program de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. Tradução: Paula Siqueira. Revisão: Tânia Stolze Lima. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005. Título original: “Être Affecté”. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos

pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. [S. l.]: [s. n.], [2012]. Texto para uso didático. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%20202.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

OLIVEIRA, Eduardo. **A ancestralidade na encruzilhada**. Rio de Janeiro: Ape`Ku, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Perspectivas Latinas Americanas, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. HISTEDBR. São Paulo, Campinas. 2005. (Projeto “20 anos do HISTEDBR”).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. São Paulo, Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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, p. 12-43, 2009.