

Projeto de extensão PERTENSER: tateando uma possível pedagogia decolonial

PERTENSER extension project: finding a possible decolonial pedagogy

Proyecto de extensión PERTENSER: buscando a tientas una posible pedagogía decolonial

Helena Regina Esteves de Camargo
Instituto Federal de São Paulo
helcamargo@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-3963-8760>

Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de São Paulo
danielmaldonado@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

RESUMO

O presente trabalho debruça-se em discutir alternativas para uma pedagogia decolonial, a partir de um plano de aula organizado para o *PertenSer*, projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus São Paulo, que é voltado para crianças migrantes e/ou filhas de migrantes da comunidade aos redores da instituição. Ao realizar a formação com os estudantes das Licenciaturas que ministram aulas para o público extensionista, defendemos que a pedagogia decolonial valoriza os conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados e dialoga com as experiências críticas e políticas vividas dentro dos movimentos sociais, constituindo-se enquanto um projeto político construído nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas e em outros diversificados espaços de resistência. O plano de aula em foco tematizou os cuidados de si e de outros e propôs uma “viagem” ao estado de Oaxaca, México, onde as crianças pudessem conhecer os *Alebrijes* e seus poderes de cura e proteção.

Palavras-chave: Educação Intercultural; Pedagogia Decolonial; Projeto de Extensão.

ABSTRACT

This paper aims to discuss alternatives to a decolonial pedagogy taken from a lesson plan prepared for *PertenSer*, an extension project of the Federal Institute of Education, Science and Technology, campus São Paulo, which is addressed to migrant children, and/or children of migrants, who live in the community around the institution. When working on undergraduate students' education, with students who are training to be teachers and who teach the extension course audience, we defend that the decolonial pedagogy values all knowledge produced by subaltern groups and dialogues with the critical and political

experiences lived within social movements, constituting itself as a political project built in schools, universities, social movements, black and indigenous communities, and in other diversified spaces of resistance. The lesson plan narrated in this paper aimed at a “trip” to the state of Oaxaca, Mexico, where the children could get acquainted with the Alebrijes and their powers of healing and protection.

Keywords: Intercultural Education; Decolonial Pedagogy; Extension Project.

RESUMEN

Este trabajo se enfoca en discutir alternativas para una pedagogía decolonial, a partir de un plan de enseñanza organizado para PertenSer, un proyecto de extensión del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, campus São Paulo, que está dirigido a niños migrantes y hijas de migrantes de la comunidad del entorno de la institución. Al realizar la formación con estudiantes de pregrado que imparten clases al público de extensión, defendemos que la pedagogía decolonial valora el conocimiento producido por los grupos subordinados y dialoga con las experiencias críticas y políticas vividas dentro de los movimientos sociales, constituyéndose como un proyecto político construido en escuelas, universidades, movimientos sociales, comunidades negras e indígenas y otros espacios diversificados de resistencia. La clase narrada se organizó con la propuesta de un “viaje” al estado de Oaxaca, México, donde los estudiantes pudieron conocer a los Alebrijes y sus poderes curativos y protectores.

Palabras clave: Educación Intercultural; Pedagogía Decolonial; Proyecto de Ampliación.

Introdução

Apesar do caráter, em geral, homogeneizador, padronizador e monocultural da educação (CANDAU, 2008) e do “mito do monolinguismo” (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013) fortemente arraigado no Brasil, a diversidade linguístico-cultural sempre esteve presente nas escolas, instando educadores e educadoras a “reinventar a educação escolar” (CANDAU, 2005) para que a escola possa contemplar espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os diversos contextos sociopolíticos e culturais em que nos encontramos. Para tanto, acreditamos ser necessário pensar a educação a partir do “locus de enunciação” (BHABHA, 1998), ou seja, “de contextos e de condições sócio-históricas de produção e de interpretação” (MENEZES DE SOUZA, 2014, p. 119) de grupos situados.

Em um momento sociopolítico em que observamos o aprofundamento das desigualdades sociais, em decorrência de medidas austeras adotadas pelo atual Governo, e a intensificação das “migrações de crise”¹ (BAENINGER; PERES; 2017) no país, a

¹ “Migrações de crise” referem-se a todas as pessoas que se deslocam devido a alguma crise em seu país de origem, tais como pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, com visto

diversidade nas escolas é ainda mais latente, sendo impossível de ser ignorada. Nesse contexto, em que a escola deve ser concebida como um espaço intercultural, faz-se premente levantar discussões acerca da formação docente e de currículos, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) parece pretender um ensino universal e homogêneo para um país tão extenso e diverso como o Brasil.

O presente trabalho debruça-se em discutir alternativas para uma pedagogia decolonial, ou seja, modos de ensinar que visibilizem saberes e conhecimentos que nos fazem não universalizáveis (MENEZES DE SOUZA; MARTINEZ; DINIZ DE FIQUEIREDO, 2019). Para tanto, primeiro propomos uma pedagogia decolonial informada pelos preceitos da educação intercultural (CANDAU, 2012) e da “ecologia dos saberes” (SOUSA SANTOS, 2002, 2006). Em seguida, contextualizamos nossa prática pedagógica no *PertenSer*, projeto de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP), campus São Paulo, do qual o autor deste texto é um dos coordenadores e a autora é docente voluntária. Além de apresentarmos o projeto, que é voltado para crianças migrantes² e/ou filhas de migrantes da comunidade aos redores do IFSP, enfatizamos nosso trabalho de formação docente realizado com bolsistas alunos de diversas graduações do instituto. Seguimos com a apresentação e análise de um plano de aula possivelmente decolonial. Encerramos tecendo algumas considerações acerca de possibilidades de produções futuras do projeto *PertenSer*.

Educação intercultural: possibilidades para uma pedagogia decolonial

Por conta das relações de poder estabelecidas no processo de produção do conhecimento global, Oliveira e Candau (2010) enfatizam que o continente europeu proporcionou um pensamento único, universal e objetivo na circulação dos saberes, descartando todas as epistemologias da “periferia” do ocidente.

humanitário, deslocados ambientais e aqueles que não encontram condições socioeconômicas favoráveis em seus países também. Além de indicar a presença da crise nos países de origem dessas pessoas, o termo aponta para a existência de uma crise também no país de destino, frequentemente despreparado para receber os fluxos migratórios (BAENINGER; PERES, 2017), evidenciando, assim, “o caráter bilateral da crise” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 712).

² Em consonância com Camargo (2019), optamos por retirar os prefixos que especificam as direções do movimento e referimo-nos àqueles que se deslocam de outros países para o Brasil como migrantes. Acreditamos que o termo migrante traduza melhor o dinamismo dos processos migratórios atuais, indicando que o Brasil é tanto destino quanto rota.

Embora tenha existido a emancipação de muitas colônias latino-americanas, asiáticas e africanas entre os séculos XIX e XX, os países colonizados por imposição política, militar, jurídica e administrativa no passado continuam com o pensamento subalternizado em relação aos seus colonizadores, como se toda a produção acadêmica e cultural desses povos não tivesse nenhum valor (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Ao descreditar e apagar certos saberes em favor da validação de uma única forma de conhecimento, Sousa Santos (2002, 2006) compreende que a ciência ocidental e o capitalismo global produzem inexistências/ausências.

Na compreensão de Sousa Santos (2010), o pensamento ocidental moderno é abissal, já que ele é constituído por um sistema de distinções visíveis e invisíveis que se interconectam. As distinções que não podemos ver são fundamentadas por linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, separando quem está de um lado e quem se encontra na outra parte dessa linha. Quem fica no local mais fraco, desaparece, sendo produzido como inexistente. A característica principal do pensamento abissal é estimular a separação das pessoas nos dois lados desse sistema. No campo do conhecimento, o pensamento abissal promove a ciência moderna (principalmente europeia e estadunidense) como a detentora do conhecimento verdadeiro, enquanto todas as outras experiências do mundo se tornam falsas, proporcionando uma invisibilidade nas outras formas de produzir saberes. Para exemplificar, os conhecimentos populares, camponeses ou dos indígenas ficam do lado invisível da linha, já que não possuem o status da verdade, promovendo o fascismo social (SOUSA SANTOS, 2010).

Na perspectiva de transformar essa realidade, Sousa Santos (2002, 2006) propõe que os saberes tradicionalmente descredibilizados pelo pensamento ocidental e pelo capitalismo global sejam visibilizados de modo a transformar as ausências em presenças. Assim, a *sociologia das ausências e das emergências*, proposta pelo autor, desenvolve-se a partir da desconstrução das monoculturas e do avivamento da *ecologia dos saberes*, isto é, o entendimento de que outros conhecimentos e outros critérios de rigor operam credivelmente nas práticas sociais e, portanto, podem ser dotados de legitimidade para participar de debates epistemológicos com o saber científico. Dessa forma, todos os conhecimentos, experiências e práticas que ocorrem simultaneamente podem ser considerados contemporâneos e transformadores.

Em consonância com Sousa Santos, Oliveira e Candau (2010) defendem que é preciso colocar em prática um projeto de emancipação epistêmica, em que diferentes

formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia como nos movimentos sociais, sejam valorizadas, descartando a ideia da existência de verdades únicas e universais. Nessa perspectiva, Candau (2012) menciona que a educação intercultural vem sendo muito debatida no continente latino-americano, tanto pelos movimentos sociais, como na formulação de políticas públicas e na produção acadêmica. Como nos faz ver Walsh (2009), a atenção dirigida à educação intercultural nas esferas nacional-institucional e inter/transnacional é tributária das lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais e suas demandas por reconhecimento, direitos e transformação social. Isso não quer dizer, contudo, que tal interesse não possa ser visto a partir de uma perspectiva que ligue a educação intercultural aos “desenhos globais do poder, do capital e do mercado” (WALSH, 2009, s/p). Nesse sentido, a referida autora aponta a necessidade de se esclarecer a perspectiva de interculturalidade adotada, uma vez que o termo possui sentidos e usos múltiplos, alguns dos quais podem informar práticas hierarquizantes (*interculturalidade relacional*) e compatíveis com a lógica de modelo neoliberal existente (*interculturalidade funcional*). Assim, partindo de uma perspectiva que problematiza a estrutura colonial-racial de nossa sociedade, reconhecendo a diferença como uma produção hierárquica e racializada que desfavorece os não-brancos, compreendemos a interculturalidade crítica

como um processo e projeto que constrói com as pessoas – e como demanda da subalternidade –, em contraste à funcional, que se exerce de cima. Sustenta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, bem como a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas (WALSH, 2009, s/p. Tradução nossa.).

A interculturalidade em sua perspectiva crítica ainda está por se construir, mas pode ser entendida como “uma estratégia, uma ação e um processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade”. (WALSH, 2009, s/p) Assim, é importante que a interculturalidade crítica seja vista não apenas como um projeto que vise a incorporar ou tolerar o diferente em sua matriz, mas como um projeto político, social, ético e epistêmico que “afirme a necessidade de mudar as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação” (*ibidem*). Por se tratar de um projeto que contempla, em seu bojo, resignificar e reassentar estruturas sociais e

epistêmicas que trazem à luz diversos modos de pensar, agir, viver e atuar, consideramos a interculturalidade – em sua acepção crítica - como um componente das sociologias das ausências e emergências (SOUSA SANTOS, 2002, 2006). Dessa forma, tanto quanto um projeto de base existencial, política e epistêmica, a interculturalidade também é instrumento e ferramenta da práxis decolonial (WALSH, 2018).

Tendo esclarecido nosso entendimento de interculturalidade, passamos, agora, a expor nossa concepção sobre educação intercultural. Compactuando com as ideias de Candau (2012), evidenciamos que a educação intercultural consiste em três categorias básicas, a saber: (1) sujeitos e atores; (2) saberes e conhecimentos; (3) práticas socioeducativas e políticas públicas. Para a primeira categoria, a educação intercultural fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais. A educação intercultural também questiona uma visão essencializada de sua constituição, além de potencializar a construção da autonomia e de emancipação social, com a expectativa de construir sociedades em que sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. No âmbito da produção do conhecimento, a partir dessa perspectiva, existe o entendimento de que os diferentes conhecimentos produzidos devem ser valorizados, viabilizando o diálogo contínuo entre os grupos que produzem esses saberes, assumindo que os conflitos que surgirão desse debate podem ajudar na formação do pensamento crítico (CANDAU, 2012). Especificamente sobre as práticas educativas, a educação intercultural visa problematizar os processos educativos pautados por princípios padronizadores e uniformizados, desvinculados dos contextos socioculturais dos estudantes e docentes. Dessa forma, essas experiências educacionais buscam favorecer dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens, além de estimular a construção coletiva (CANDAU, 2012).

Assim, entendemos que os princípios epistemológicos que produzem a educação intercultural podem ajudar esse projeto de emancipação epistêmica a se materializar. Entendemos, também, que esses princípios informam a práxis decolonial, uma vez que:

... o pensar e o agir decoloniais objetivam a desconexão de premissas epistêmicas comuns às áreas do conhecimento estabelecidas no mundo ocidental desde a Renascença europeia e do Iluminismo europeu. Re-existência segue a desconexão: re-existência significa esforço empreendido a reorientar nossa práxis comum humana de viver (MIGNOLO, 2018, p. 106. Tradução nossa).

Acreditamos que vivemos um momento em que se faz premente pensarmos, discutirmos e realizarmos uma práxis decolonial na educação e a isso nos referimos por *pedagogia decolonial*. Estamos conscientes, contudo, do grande desafio que se impõe aos movimentos de decolonização. Os paradigmas existem e todos nós, frequentemente, nos vemos obrigados a operacionalizar dentro deles, o que dificulta, quando não impossibilita, buscarmos soluções decoloniais. Pensamos e agimos a partir de nossas posições de sujeitos colonizados, permeados por desejos padronizados e zonas de conforto. Portanto, em consonância com Andreotti et al (2019), não buscamos oferecer definições normativas ou prescrições para uma pedagogia decolonial. Em vez disso, tentamos promover o desenvolvimento de sensibilidades a formas de ensinar que possam levar a um vislumbre de “diferentes formas de relacionamento e diferentes possibilidades de existência, sem oferecer nenhum tipo de garantia” (ANDREOTTI et al., 2019, p. 10).

Esperamos que o plano de aula proposto e analisado neste trabalho, ao qual chamamos de decolonial - por nenhum outro motivo além da esperança de que o seja -, possa inspirar outros educadores a apontarem nessa direção.

Formação de professores e professoras fundamentada na educação intercultural

A formação inicial e continuada de professores e professoras que irão atuar na Educação Básica, em sociedades multiculturais, como a brasileira, precisa ser organizada levando em consideração a produção de conhecimento e os debates sobre as relações entre as diferenças culturais, o multiculturalismo crítico e a educação intercultural. Nessa perspectiva, adotar uma pedagogia decolonial nas Licenciaturas significa resistir ao sistema educativo que insiste em reproduzir um caráter monocultural, patriarcal, antropocêntrico e colonial no cotidiano escolar (TAVARES; GOMES, 2018).

Em diálogo com Tavares e Gomes (2018), apontamos que o professor e a professora comprometidos com uma prática pedagógica decolonial compreende a docência como um compromisso social e político com as lutas sociais, ontológicas e epistêmicas, no qual ele e ela planejam atividades de ensino para que os/as estudantes consigam apreender a realidade na sua totalidade, emancipando-se. Assim, ser docente significa estar ao lado dos povos oprimidos na luta contra todas as formas de discriminação e exclusão, organizando uma prática político-pedagógica que pretende formar criticamente as novas gerações.

Na perspectiva de Hooks (2017), para se conquistar uma educação realmente libertadora, os/as docentes precisam construir com os seus alunos e as suas alunas conhecimentos que os possibilitem transgredir as fronteiras raciais, sexuais e de classe que ainda tornam as sociedades multiculturais cada vez mais excludentes e homogêneas. Para isso acontecer, na perspectiva da autora, é necessário pensar o sistema educativo a partir de uma pedagogia engajada.

Sem sombra de dúvidas, para que essa transgressão consiga possibilitar a organização de outro sistema de ensino e, por consequência, a criação de uma sociedade que respeita as identidades e valoriza as diferenças, as experiências educativas devem buscar as memórias coletivas e histórias locais, aproveitando-se das fissuras encontradas nos espaços educativos, desvelando todas as suas contradições e possibilitando que os/as discentes construam um pensamento crítico, analisando o mundo a partir de diferentes formas de construção do conhecimento (TAVARES; GOMES, 2018).

Nessa lógica, Sousa Santos (2010) aponta a necessidade de organizar as ações educativas a partir de um pensamento pós-abissal, que reconhece a exclusão social no seu sentido mais amplo, além de considerar que, enquanto essas desigualdades existirem, não será possível a criação de um sistema social mais justo. Esse tipo de pensamento confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, porque reconhece a pluralidade de conhecimentos heterogêneos existentes no mundo (sendo a ciência moderna um deles) e as interações sustentáveis, dinâmicas e contraditórias entre eles.

Assim, todos os saberes produzidos por pessoas com uma visão de mundo que promove resistência aos ideais do neoliberalismo global podem ser utilizados, fortalecendo uma ecologia de saberes contra-hegemônicos. Ao levar em consideração todas essas experiências, uma das características do pensamento pós-abissal está ancorada na tradução intercultural, já que todos esses conhecimentos são produzidos a partir de diferentes linguagens, distintas categorias e universos simbólicos, visando a uma vida melhor para todos e todas (SOUSA SANTOS, 2010).

Conforme discutido por Camargo (2019), a tradução intercultural proposta por Sousa Santos (2002, 2006) está assente no entendimento de que o mundo é uma “totalidade inesgotável” e que as totalidades são “necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades” (SOUSA SANTOS, 2002, p. 261). Portanto, a tradução intercultural não eleva nenhuma experiência ao estatuto de totalidade homogênea, anulando dicotomias e permitindo que o

subalterno, ou qualquer outro termo dicotômico, seja visto tanto dentro quanto fora da relação de subalternidade. Entendida assim, a tradução é:

um trabalho que visa a propiciar inteligibilidade entre as práticas e saberes diferenciados para, assim, ampliar a capacidade de transformação do disponível em possível. À medida que a sociologia das ausências e a sociologia das emergências recrudescem as experiências sociais disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução faz-se necessário, pois não há um princípio único que rege a transformação social. Há, na verdade, diferentes articulações e hierarquias entre as diferentes experiências sociais, diversas concepções de transformação social e variadas opções estratégicas para colocá-la em prática. É a inteligibilidade entre os diferentes saberes e as diversas práticas sociais que pode levar à transformação social (SOUSA SANTOS, 2006) (CAMARGO, 2019, p. 134).

Portanto, na perspectiva de pensar em ações pedagógicas pautadas na lógica de um pensamento pós-abissal, em diálogo com Walsh, Oliveira e Candau (2018), compreendemos que uma pedagogia decolonial é organizada para além dos sistemas educativos, convoca os conhecimentos produzidos pelos grupos subalternizados e dialoga com as experiências críticas e políticas vividas dentro dos movimentos sociais. Dessa forma, ela se constitui enquanto um projeto político construído nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas e em outros diversificados espaços de resistência.

A partir desse momento, narraremos o processo histórico do projeto de extensão *PertenSer*, que tem como objetivo formar futuros docentes para a Educação Básica que compreendam a política educacional inspirados nos pressupostos da educação intercultural e da pedagogia decolonial.

Projeto de extensão PERTENSER e a formação docente em uma perspectiva decolonial

O projeto *PertenSer: construção de interculturalidade com crianças migrantes* é uma iniciativa do IFSP e do coletivo de migrantes *Sí, yo puedo!* que, desde 2017, ano em que foi iniciado, passou por algumas modificações até apresentar seu desenho atual. Passamos, agora, a uma breve historicização do projeto.

O IFSP, campus São Paulo, está localizado no bairro do Canindé, em frente à praça Kantuta, notadamente um espaço de sociabilidade e convivência da comunidade boliviana residente no município. É nessa praça que o coletivo *Sí, yo puedo!* foi fundado por uma

migrante boliviana, em 2012, com o intuito de constituir um espaço de acolhimento e orientação para apoiar migrantes bolivianos e outros latinos na busca de trabalho formal. Para responder às demandas da comunidade migrante da região, o coletivo passou a ofertar um curso de Português como Língua Adicional (PLA), um curso de empreendedorismo para mulheres e cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o processo seletivo de cursos técnicos no IFSP e em outras instituições.

A parceria entre o coletivo e o IFSP foi firmada quando a irmã da fundadora do coletivo foi aprovada em concurso público e contratada como servidora técnico-administrativa da reitoria da instituição. A partir desse momento, o IFSP passou a disponibilizar suas salas de aula às atividades do coletivo e, dessa forma, muitos migrantes residentes dos arredores do Instituto puderam conhecê-lo dos muros para dentro.

Durante as aulas do cursinho preparatório oferecidas pelo *Sí, Yo Puedo!*, foi identificada a pouca familiarização com a língua portuguesa como causa para a dificuldade de compreender e interpretar o conteúdo das diversas disciplinas ensinadas. Assim, em 2017, por mobilização do coletivo e de duas servidoras técnico-administrativas da reitoria, foi organizado o projeto de extensão, nomeado à época, *Cultura Brasileira para Estudantes Hispano-falantes*, vinculado à reitoria do Instituto. Os principais intuítos desse projeto eram oferecer aos estudantes imigrantes hispano-falantes, com faixa-etária entre 11 a 14 anos, atividades que promovessem e facilitassem a apropriação da língua portuguesa e, ainda, apresentasse e discutisse aspectos das construções culturais brasileiras por meio da oralidade, da escrita e da leitura por meio de uma metodologia pautada na ludicidade. O objetivo era concretizar a missão do IFSP de ser um agente de transformação da sociedade pela difusão do conhecimento e da formação cidadã e de firmar seu comprometimento social junto a seu entorno. O projeto de extensão dispunha de uma verba para a compra de materiais e de lanche seco, além de duas bolsas para discentes que ministravam as aulas. A carga total da ação era de 123 horas, divididas entre momentos de planejamento e atividades de ensino. Os encontros aconteciam aos sábados, pois as crianças participantes do projeto frequentavam a escola durante a semana e, por serem menores de idade, precisavam de um adulto responsável para acompanhá-los no trajeto de ida e volta do campus do IFSP.

O Projeto contava ainda com a parceria de uma escola estadual, que permitia a divulgação do projeto e se encarregava de oferecer informações sobre o progresso das

crianças participantes à coordenação do mesmo. Além disso, ações voluntárias de membros do coletivo *Sí, Yo Puedo!* e de outros agentes contribuíam com o projeto, provendo apoio na coordenação pedagógica e oficinas de formação para os bolsistas.

Durante o primeiro ano do projeto, os participantes notaram que o conhecimento da língua portuguesa por parte das crianças não era muito diferente daquele apresentado por crianças não migrantes da mesma faixa-etária. Contudo, havia outras necessidades latentes, sendo a principal delas conhecer a cidade onde moram, acessando áreas de lazer, esporte e cultura, e reconhecer-se como cidadãos. Assim, em 2018, ano em que a autora deste texto passou a integrar a coordenação do projeto como docente voluntária, as ações do projeto centralizaram-se em auxiliar as crianças a desenvolverem sentimento de pertença na cidade. A estrutura do projeto foi mantida, ou seja, continuou vinculado à reitoria do Instituto, com a mesma carga-horária, o mesmo número de bolsistas e o mesmo nome. A principal mudança foi no conteúdo programático, que passou a se basear em temas mensais, tais como migração, trabalho, saúde, sensações e emoções, para citar alguns. Coordenação e bolsistas se encontravam quinzenalmente para discutir os temas e o preparo das aulas. As duas bolsistas, em parceria, preparavam planos de aulas relacionados ao tema do mês, que eram supervisionados pelas coordenadoras do projeto. As bolsistas também ministravam as aulas em parceria todos os sábados, com a supervisão de pelo menos uma coordenadora. O intuito das aulas era trabalhar o tema mensal de forma a preparar as crianças para um passeio, realizado ao final de cada mês, de modo a tornar a experiência no espaço visitado a mais significativa possível.

Em 2019, o projeto vinculou-se ao campus, e não mais à reitoria. As principais mudanças foram o número de bolsistas (de 2 para 10), o mote dos temas mensais (artigos dos Direitos Humanos) e o nome do projeto, que passou a ser chamar *Construção de interculturalidade com crianças migrantes*. O novo nome foi discutido, pensado e decidido entre as coordenadoras e as duas bolsistas, que se mantiveram no projeto, passando a compor a coordenação. Durante a discussão do novo nome, o conceito de cultura embutido no nome anterior (*Cultura Brasileira para Estudantes Hispano-falantes*) foi problematizado. Ao se utilizar a palavra cultura no singular, seguida por *brasileira*, ecoa-se a ideia de que a cultura brasileira é homogênea e concreta, quando, ao contrário, ela é uma construção discursiva, sócio-historicamente localizada e diversa (MAHER, 2007). Sendo um processo ativo de construção de significados que informam como entendemos o mundo, pensamos e agimos nele, cultura não pode ser vista como algo estanque e imutável

(*Ibidem*). Nesse sentido, importa pontuar que forças externas podem produzir mudanças capazes de fazer “todos os agrupamentos humanos avaliarem seus esquemas de significação e, se julgaram conveniente, transformá-los” (MAHER, 2007, p. 262), a exemplo do que acontece atualmente por conta da pandemia do COVID-19.

Outra pontuação relevante sobre o entendimento de cultura é o fato de ela ser, como qualquer construção sócio-histórica, permeada por relações de poder. Portanto, não há uma cultura que seja partilhada por todos os seus membros univocamente. Esse entendimento faz com que seja impossível falarmos em uma ‘cultura nacional’, e evoca os seguintes questionamentos: (i) “se a cultura não é uniforme, se ela é sempre alvo de disputas, quemalaria em nome de todos? e (ii) o que seria tomado como padrão dessa totalidade que é heterogênea?” (MAHER, 2007, p. 263).

Portanto, cultura brasileira não é algo que se possa entender como conteúdo a ser ensinado ou passado *para* as crianças migrantes. Consideramos que pensar um curso de cultura brasileira *para* um público migrante, reforça a dicotomia “nós” e “eles” e, pior, inferioriza-os como quem precisa *receber* uma cultura, como se já não tivessem as suas. É como se, para estarem aqui, precisassem aprender a ser como nós, o que caracteriza uma atitude assimilacionista e colonial. Qualquer ação voltada ao acolhimento de migrantes, como é o caso do projeto de extensão em pauta, precisa estar assente na premissa de que “as culturas são permeáveis umas às outras” (MAHER, 2007, p. 263), não sendo possível classificar certas culturas como puras e outras como mestiças. Todas as culturas, desde o início, passam por “hibridação”, ou seja, processos socioculturais nos quais elementos de uma cultura são ressignificados pelos membros de outra, gerando novas culturas (GARCÍA-CANCLINI, 2001, p. 19). Conforme pontuado por Camargo (2019), no intuito de um convívio respeitoso com o outro, acreditamos ser indispensável buscar o diálogo cultural, o que implica nos vermos como “mestiços culturais” e, a partir daí, extrair dois aprendizados: “aceitar o caráter mutável do outro e destotalizar o outro” (MAHER, 2007, p. 15). Sob essa ótica, entendemos que construímos interculturalidade – em sua acepção crítica (WALSH, 2009) – *com* as crianças migrantes às quais o projeto se direciona. Enfatizamos que o projeto se direciona a quaisquer crianças migrantes, de qualquer geração e nacionalidade, não sendo exclusivo às que estudam e que falam espanhol, mas,

por conta da localização do IFSP, as crianças participantes têm sido latino-americanas, sobretudo, bolivianas³.

Desde 2017, o projeto atendeu cerca de 50 crianças. O ano de 2019 teve o maior número de participantes registrados (cerca de 30), pois, com o aumento do número de bolsas, foram abertas duas turmas: uma para crianças de 7 a 10 anos, e outra para crianças de 11 a 14 anos. Os bolsistas dividiram-se em dois grupos, uma para cada faixa-etária, e se revezaram na elaboração e execução dos planos de aula, sob supervisão de uma das coordenadoras. Apesar de ter sido planejada uma saída para cada mês do projeto, sua realização nem sempre foi possível devido a imprevistos com transporte.

Ainda em 2019, para ampliar a divulgação do projeto, o Departamento de Comunicação da reitoria do IFSP criou um logo e sugeriu um nome cativante e mais curto. Foi, então, que surgiu o nome *PertenSer*, uma palavra que traduz sentido de se pertencer a um lugar como sinônimo de ser parte dele. Além disso, a grafia dessa palavra também transmite o sentido de se construírem identidades a partir do reconhecimento de que determinado território lhes pertence. É um jogo de linguagem que lança mão de uma espécie de justaposição. No caso, o verbo ser justapõe-se ao radical do verbo pertencer, criando, a uma só vez, surpresa – que ajuda a mobilizar a atenção do leitor – e a leitura de que, para pertencer, é preciso ser, ou seja, ter ação, agência. Em nossa visão, *PertenSer* é uma forma poética de se referir à “territorialização” (HAESBAERT, 2004; BIZON, 2013), isto é, dominação e/ou apropriação de um dado território.

Para 2020, o *PertenSer* segue vinculado ao campus São Paulo do IFSP, com 08 bolsas disponíveis. Decidiu-se, contudo, abrir apenas uma turma para a faixa-etária de 9 a 12 anos. A coordenação, agora, conta com mais dois membros, docentes do Instituto, que fazem parte do Departamento de Humanidades.

Com o intuito de intensificar o trabalho de formação dos bolsistas, muitos dos quais estão cursando as Licenciaturas no Instituto para tornarem-se educadores, foi decidido trabalhar questões da educação em uma perspectiva intercultural e realizar atividades interdisciplinares divididas em três áreas principais, cada uma sob orientação de um coordenador docente do IFSP, quais sejam: (1) Língua e Linguagens, que visa tratar das línguas e culturas presentes na vida dos participantes a fim de valorizá-los e colaborar com o sentimento de pertença das crianças à sociedade; (2) Práticas Corporais e Educação

³Informação retirada dos diários de classe e relatórios do projeto que são organizados semestralmente para fins de registro e avaliação

Intercultural, que objetiva ampliar a leitura do mundo sobre as práticas corporais de todos os participantes do projeto; (3) Letramento Literário e Interculturalidade, cujo objetivo é impulsionar a capacidade de interpretação crítica do leitor. Há, ainda, uma quarta área, Divulgação Cultural, voltada a organizar e veicular informações sobre o projeto.

Os encontros de formação acontecem semanalmente, intercalando reuniões em que os bolsistas se reúnem em suas áreas com seus orientadores e reuniões com o grupo todo. As atividades de formação incluem indicação e discussão de textos e elaboração dos planos de aula. Até o momento de término da escrita deste texto, as inscrições ainda não haviam sido abertas à comunidade por conta da pandemia do COVID-19 e da necessidade de isolamento social. Contudo, as atividades de formação seguiram ocorrendo semanalmente, por meios digitais, e um blog de divulgação do projeto já começava a tomar forma.

Tendo relatado um breve histórico do projeto *PertenSer* e os princípios que o norteiam, apresentamos, a seguir, uma proposta para a operacionalização de uma perspectiva decolonial no planejamento de uma aula.

Intento de um planejamento na perspectiva intercultural

O plano de aula em pauta foi elaborado e realizado pela autora deste texto, em junho de 2019, com as crianças de 7 a 10 anos do projeto *PertenSer*. Também participaram da execução da aula dois bolsistas e duas coordenadoras. O plano foi desenvolvido à luz do tema do mês de junho, que, à época, era o Art. 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴ acerca do direito à saúde e ao bem-estar. Apesar de a aula ter sido ministrada, para o propósito deste trabalho, apenas o plano de aula será apresentado e discutido, deixando uma análise mais aprofundadas de sua execução para um outro momento. Destacamos, contudo, que utilizamos algumas notas do diário de campo (FLICK, 2009) das aulas para ampliar o processo de fundamentação teórica da discussão do plano, já que não houve uma análise do material empírico.

Buscando tratar o tema do mês a partir de uma perspectiva decolonial, qual seja, uma perspectiva que visibilize conhecimentos e saberes historicamente descredibilizados,

⁴ Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 20/04/2020.

foi proposta uma “viagem” ao estado de Oaxaca, no México, onde os alunos pudessem conhecer os *Alebrijes*⁵ e seus poderes de cura e proteção.

Antes de seguir apresentando os objetivos e o desenvolvimento do plano, é necessário relacioná-lo com a aula anterior, cujo tema havia sido o Art. 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que versa sobre a liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras territoriais e sobre o direito de migrar. Nessa aula, foram apresentados às crianças os conceitos de emigração (ato de deixar as fronteiras territoriais de um país), imigração (ato de entrar em um país vindo de outro) e migração (ato de mover-se entre fronteiras internas e/ou externas). Observamos que as crianças reconheceram a si e a seus pais como migrantes durante a aula, dado que reforça a importância de entender a sala de aula como um espaço intercultural e de “proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos” (CANDAUI, 2008, p. 25-26). A aula seguiu com a construção de uma narrativa coletiva a partir das imagens contidas no livro *The arrival*, de Shaun Tan (2006), que conta, sem texto, uma história universal de imigração. A história é sobre um homem que deixa seu país para encontrar trabalho e poder sustentar sua família. Ao chegar na nova terra, ele passa por uma série de processos administrativos até encontrar um lugar exíguo para morar, onde habita um ser estranho que se torna seu amigo. Esse ser é um animal híbrido, ou seja, seu corpo é composto de partes de diferentes animais, sendo possível identificar uma língua de cobra ou lagarto, orelhas de rato e guelras, por exemplo. As crianças ficaram fascinadas por esse ser, que se parece com tantos animais, mas não é nenhum, ilustrado na obra.

Considerando as observações dessa aula, os objetivos da aula seguinte foram: (1) reforçar o conceito de migrante, contrastando-o com o de visitante; (2) introduzir o conceito de hibridismo; (3) incentivar a imaginação; (4) atentar para a importância dos cuidados com a saúde (emocional, espiritual e física) e com o bem-estar, focalizando o afeto como um elemento relevante do bem-estar. A primeira atividade da aula foi o aquecimento, intitulado “caça aos *Alebrijes*”. Antes de os alunos chegarem, os educadores esconderam *Alebrijes* de madeira pela sala. Quando as crianças chegaram, os educadores

⁵ Existem versões diferentes que contam a origem dos *Alebrijes*. Para os fins deste plano de aula, valem duas versões: uma ensinada por um guia turístico durante uma viagem a Monte Albán, Oaxaca, à autora deste texto e outra contida na animação *Lucia y los Alebrijes*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=j7LxB9fXug8>>.

pediram que se sentassem em um círculo no chão e retomaram a discussão sobre a criatura enigmática da história *The arrival*, incentivando as crianças a descreverem-na e criarem hipóteses sobre ela: será que essa criatura é deste mundo? Será que ela tem algum poder? Qual seria? Então, os educadores introduziram a hipótese de a criatura ser um *Alebrije* e explicaram que *Alebrijes* são seres de outra dimensão, que se materializam em forma de animais. Essas formas mesclam diferentes animais e, embora, muitas vezes, seja possível identificar os animais em um *Alebrije*, é muito difícil determinar em que ponto uma forma animal começa e em qual termina. Não se veem limites entre os componentes de sua aparência, que se mesclam para criar formas novas. É por isso que podemos considerar os *Alebrijes* seres híbridos. A partir dessa alegoria para introduzir o conceito de híbrido, foi iniciada uma discussão com as crianças sobre o que mais poderia se hibridizar para que elas percebessem a forte presença de línguas, músicas, comidas e culturas, entre outros exemplos, que se hibridizaram por conta de encontros entre diferentes grupos humanos.

Consideramos o conceito de hibridismo fundamental para as práticas pedagógicas que se objetivem decoloniais, pois é a partir dele que mais modos de entender a identidade e maneiras heterodoxas de falar a língua podem ser aceitas (GARCÍA-CANCLINI, 2001, p. XXIII). Em consonância com Maher (2007, p. 268), entendemos que:

quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas.

A aula seguiu com o comando para as crianças irem à procura dos *Alebrijes* que estavam escondidos pela sala. Quando todos haviam sido encontrados, as crianças novamente sentaram-se em um círculo, colocaram os *Alebrijes* no centro, observaram-nos e expressaram suas impressões sobre eles.

A segunda atividade, intitulada “viagem no tapete mágico”, centrou-se em contextualizar a origem dos *Alebrijes* em Oaxaca, México, como parte da cultura do povo Zapoteca. A escolha desse contexto pode ser compreendida como decolonial, uma vez que se situa no Sul global (SANTOS, 2006), que não é geográfico, mas político e econômico, criado pela expansão da Europa. Além disso, a atividade buscou apresentar os Zapoteca

como produtores de conhecimento sobre saúde e bem-estar, promovendo, assim, a ecologia dos saberes conforme proposta por Souza Santos (2002, 2006). Após as crianças localizarem Oaxaca no Mapa-múndi, foi-lhes contado que, ao nascer uma criança, os Zapoteca faziam oferendas aos *Alebrijes*, deixando um pote com comida em frente à porta de suas casas. Para saber como os *Alebrijes* se materializariam, os Zapoteca observavam qual animal havia vindo comer a comida deixada. Frequentemente, mais de um animal vinha, então, os Zapoteca mesclavam os animais em pequenas esculturas de madeira que eram penduradas no pescoço das crianças. Esses pingentes eram a representação do *Alebrije* protetor das crianças.

Em seguida, as crianças foram convidadas a viajar para Oaxaca para conhecerem seus *Alebrijes* protetores. Para tanto, elas sentaram-se em um tapete mágico, no qual foi jogado um pozinho encantado sobre elas (purpurina), e fecharam os olhos. Enquanto “viajavam” com os olhos fechados, os educadores iam descrevendo a vegetação, algumas comidas, construções e costumes típicos de Oaxaca. Quando o tapete “aterrissou”, as crianças puderam ver fotos dos que os educadores haviam descrito durante a viagem e experimentar *água de jamaica*, bebida típica mexicana feita com chá de hibisco, cravo e canela.

A terceira atividade, “Lucia y los *Alebrijes*”, objetivou apontar o poder de cura atribuído aos *Alebrijes* pelos Zapoteca. As crianças assistiram à animação de mesmo título da atividade. O vídeo mostra uma garota indígena mexicana, Lucia, que está doente. Apesar de a garota ter tomado remédio, algo que pode ser inferido pelos comprimidos em cima de sua mesa de cabeceira, ao lado de um termômetro, sua febre não baixou. Seus pais, preocupados, chamam um médico. Então, Lucia dorme e, em seu sonho, encontra-se com muitos *Alebrijes*. Ela é abraçada por um *Alebrije* em particular, que lhe dá uma flor. Ao despertar de seu sonho, a garota está bem, algo que é evidenciado pela aparência da garota e pela fala de sua mãe, que a abraça. O vídeo, que contém poucos diálogos, é falado em espanhol e legendado em inglês. Ao final do vídeo, retomamos o que aconteceu com Lucia e discutimos qual foi o papel da medicina ocidental, dos *Alebrijes* e da família no processo de cura da garota. Em seguida, iniciou-se um questionamento sobre o que é uma boa saúde, se esse entendimento abarca apenas o fator físico, o que é bem-estar e se o carinho é um fator inerente ao bem-estar. Por fim, pedimos às crianças que relatassem onde/como elas experienciam carinho e como se sentem.

Um dos aspectos decoloniais da animação e da atividade está na presença da medicina ocidental, na forma dos comprimidos, do termômetro e da menção ao médico, e da tradição indígena no processo de cura de Lucia. Exibir a coexistência contemporânea de saberes diversos, igualmente reconhecidos e valorizados, vai ao encontro da *sociologia das ausências e das emergências* (SOUSA SANTOS, 2002, 2006), uma vez que pode ser percebida a desconstrução de uma monocultura (medicina tradicional ocidental) e o avivamento da ecologia dos saberes, por meio da apresentação de um processo de cura indígena (encontro com *Alebrijes* na dimensão do sonho), sinalizando o entendimento de que outros conhecimentos e outros critérios de rigor podem existir credivelmente nas práticas sociais.

Para a última atividade, foi preparada uma “cerimônia de revelação do *Alebrije* protetor”, em que as crianças conheceram os animais que compõem seu *Alebrije*. Retomamos com as crianças como os Zapoteca “descobriam” qual seria o *Alebrije* protetor de cada criança (colocando comida na frente da porta das casas para observar qual/quais animais viria (m) comer. As crianças receberam forminhas de brigadeiro para encherem com comida imaginária. Pedimos a elas que identificassem as forminhas de alguma forma com canetinha. Para respeitar a individualidade da cerimônia, todas as crianças saíram da sala, deixando suas forminhas com comida em um canto. Assim, somente uma criança entrou na sala por vez para conhecer seus animais, que eram projetados na parede em slides. A cada criança era dada a orientação de olhar bem para os animais projetados e permitir que o *Alebrije* se formasse em sua mente, mesclando as formas e trazendo muitas cores.

Quando todas as crianças tinham passado pela cerimônia de revelação, foi-lhes entregue massinha de modelar para que elas esculpisse seus próprios *Alebrijes*.

Ao conhecerem, experimentarem, ainda que de forma hibridizada, e discutirem práticas indígenas como saberes legítimos, as crianças têm a oportunidade de integrar formas de ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas e não centrais ao seu repertório de conhecimento. É dessa forma que esperamos que o plano aqui apresentado possa refletir uma pedagogia decolonial.

Considerações Finais

Como apontado no título, estamos tateando uma possível pedagogia decolonial na formação dos bolsistas das Licenciaturas do IFSP e, por consequência, nos planejamentos

dos planos de aula que serão ministrados para o público extensionista do *Pertenser*. Assim, este texto tornou público o nosso entendimento de educação intercultural, pedagogia decolonial e o processo pensado para a formação de futuros docentes a partir de um projeto de extensão.

Neste momento, professores, professoras, licenciandos e licenciandas estão formulando novos planos de aula fundamentados na pedagogia decolonial, organizando atividades de ensino que serão realizadas pelas áreas de Língua e Linguagens, Práticas Corporais e Educação Intercultural e Letramento Literário. Além disso, um site foi produzido, em que todos os materiais didáticos, fotos do processo histórico dessa ação de extensão, planejamentos de ensino e registros estão sendo divulgados.

Contar a história do *Pertenser* e das ações realizadas no projeto também é uma forma de colocar em evidência a ecologia dos saberes, pois somos um movimento de resistência dentro de uma instituição de ensino com um histórico tecnicista e monocultural. Divulgar um plano de ensino que valoriza a cultura indígena também traz para o centro do debate os saberes de um grupo subalternizado na sociedade contemporânea.

Distante da ideia de disponibilizar receitas para que outros educadores e educadoras possam copiar em seus contextos, o nosso objetivo com este artigo foi relatar essa experiência para possibilitar debates, reflexões e novas propostas de educação intercultural, a partir de uma pedagogia decolonial, em todos os espaços educativos que prezam a valorização das diferenças, o respeito pelas identidades e a produção de um mundo mais justo, em que todos e todas possam viver a sua vida com solidariedade e coletividade.

Referências

ANDREOTTI, Vanessa et al. Sinalizando rumo a futuros decoloniais: observações pedagógicas e de pesquisa de campo. **Sinergias** - diálogos educativos para transformação social. n. 9, out., 2019. p. 9-28.

BAENINGER, Rosana Aparecida; PERES, Roberta. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2013.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena Regina Esteves. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul.** Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2018.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CANAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAMARGO, Helena Regina Esteves. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2019.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, v.15, n. especial, p. 385-417, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **As culturas híbridas em tempos de globalização.** São Paulo: EDUSP, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

MAHER, Teresinha de Jesus Machado. A Educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda Couto. (Orgs.). **Linguística Aplicada: faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAHER, Teresinha de Jesus Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christiane et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MENEZES DE SOUZA, Lyn Mário Trindade. Hibridismo e Tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, Benjamin. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MENEZES DE SOUZA, Lyn Mário Trindade; MARTINEZ, Juliana Zeggio; DINIZ DE FIQUEIREDO, Eduardo Henrique. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). Dossiê Especial FICLLA. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 5-21, 2019.

MIGNOLO, Walter. What does it mean to decolonize? In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham/Londres: Duke University Press, 2018. p. 105-135.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação intercultural e antirracista no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**. São Paulo, n. 29, p. 47-68, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturality and Decoloniality. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham/Londres: Duke University Press, 2018. p. 57-80.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Cláudia Simone Brum

Submetido em 05/09/2020

Aprovado em 19/04/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)