

SEMINÁRIO INTEGRADO: UM ESPAÇO “OUTRO” PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO

João Alberto Steffen Munsberg ¹
Otávio Nogueira Balzano ²

RESUMO

Num cenário de crise do ensino médio nas últimas décadas, iniciativas inovadoras experienciadas merecem ser pensadas. Neste sentido, trazemos para o debate a experiência do Seminário Integrado, metodologia integrante do Ensino Médio Politécnico implantado na rede pública estadual do Rio Grande do Sul em 2011. Apesar de não ter tido continuidade em governos subsequentes, o Seminário Integrado tem sua relevância e atualidade como espaço de construção do conhecimento, em articulação com a realidade social, mediante o protagonismo discente. Neste artigo, temos como objetivo analisar o Seminário Integrado na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, refletindo sobre entraves e avanços percebidos. Em termos metodológicos, este texto resulta de estudos realizados a partir de 2014, com aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores, em 30 escolas públicas de ensino médio, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação da Seduc-RS. No tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise temática de Gibbs (2009) e análise discursiva de Bakhtin (2003; 2014), abrangendo quatro instâncias educacionais: regulatória, discente, docente e teórica. Quanto aos resultados, constatamos que o Seminário Integrado, dentro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico: a) tem foco no protagonismo juvenil; b) oportuniza a compreensão da realidade mediante pesquisa socioantropológica; c) prepara o estudante para atuação crítica na sociedade, buscando a transformação da realidade; d) promove a interculturalidade, estratégia para a decolonialidade. Em efeito, entendemos que o Seminário Integrado revela potencial para implementação como metodologia decolonizadora relevante em contexto brasileiro.

Palavras-chave: Ensino Médio, Seminário Integrado, Educação intercultural, Currículo decolonial.

INTRODUÇÃO

Num cenário de crise do ensino médio nas últimas décadas, iniciativas inovadoras experienciadas merecem ser pensadas. Neste sentido, trazemos para o debate a experiência do Seminário Integrado, metodologia integrante do Ensino Médio Politécnico implantado na rede pública estadual do Rio Grande do Sul em 2011. A produção dos dados ocorreu em 2014, mediante aplicação de questionário a 658 estudantes e 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, em 30 escolas públicas estaduais de ensino médio, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação da Seduc-RS. Desde então, análises são realizadas, com reflexões a partir do contexto atual.

Apesar de a proposta pedagógica do Ensino médio Politécnico não ter tido continuidade em governos subsequentes, o Seminário Integrado tem sua relevância e atualidade como espaço de

¹ Doutor em Educação, pesquisador da Universidade La Salle - RS, prof.jasm@gmail.com;

² Doutor em Educação, docente da Universidade Federal do Ceará - CE, otaviobalzano@yahoo.com.br.

construção do conhecimento, em articulação com a realidade social, mediante o protagonismo discente. Neste sentido, o Seminário Integrado, como eixo articulador e problematizador do currículo na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, constitui-se em espaço “outro” para a construção do conhecimento.

Neste artigo, temos como objetivo geral analisar o Seminário Integrado na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, refletindo sobre entraves e avanços percebidos. Complementarmente, buscamos identificar os pressupostos ou princípios da referida proposta pedagógica que podem ser considerados como decolonizadores da educação e propomos sua implantação em escala nacional.

Em termos metodológicos, adotamos uma construção metodológica que articula teorias e pedagogias numa perspectiva “outra” – com arranjo outro – pensada desde o Sul global. Assim, este texto resulta de análises e discussão dos achados com utilização da técnica de análise temática de Gibbs – ATG (2009) e da análise discursiva de Bakhtin – ADB (2003; 2014), abrangendo quatro instâncias educacionais: regulatória, discente, docente e teórica.

Como referencial teórico, decolonialidade³ e interculturalidade sustentam o estudo. Decolonialidade, antes de tudo, é uma postura crítica ante a colonialidade e suas implicações; é processo de resistência política e pedagógica. Já a interculturalidade – como projeto político, social, cultural, epistêmico, ético e pedagógico – é importante estratégia para a decolonização da educação, pois pressupõe desmanchar estruturas excludentes e solapar pilares coloniais de sustentação de velhos discursos, pretensamente universais. Assim, podemos afirmar que uma educação intercultural decolonizadora pressupõe superar o individualismo, os discursos desenvolvimentistas, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias ainda presentes na sociedade brasileira.

Quanto aos resultados e discussões, constatamos que o Seminário Integrado, dentro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico: a) tem foco no protagonismo juvenil; b) oportuniza a compreensão da realidade mediante pesquisa socioantropológica; c) prepara o estudante para atuação crítica na sociedade, buscando a transformação da realidade; d) promove a interculturalidade, estratégia para a decolonialidade.

³ A opção pelo uso do termo *decolonial* e derivações decorre do fato de o antepositivo *de* refletir com maior intensidade as noções de negação e de afastamento, separação e repulsa do que o prefixo *des*, este bastante enfraquecido devido ao vulgarismo de que se reveste atualmente, de modo especial no Brasil. Além disso, o termo também preserva o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. O termo *descolonial* poderia ser confundido com o processo que culminou com o fim do colonialismo na perspectiva jurídica e política – a independência dos países-colônias em relação às metrópoles. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “[...] todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16).

Em efeito, concluímos que o Seminário Integrado continua sendo um espaço relevante e atual no contexto do ensino médio e revela potencial para implantação e implementação como metodologia decolonizadora na educação brasileira.

METODOLOGIA

A coleta de dados consistiu em aplicação de um questionário a estudantes e professores coordenadores do Seminário Integrado, contendo questões fechadas (para caracterização dos sujeitos respondentes e referentes ao tema de investigação) e uma questão aberta. A organização dos dados se deu por meio de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.

A análise dos dados consistiu em: 1º) análise documental, com utilização dos seguintes documentos: a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011), o “Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico” (RIO GRANDE DO SUL, 2012) e a obra “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática” (AZEVEDO; REIS, 2013); 2º) análise dos relatos coletados por meio do questionário, com utilização da técnica de Análise de Temática de Gibbs (2009) – ATG; e 3º) análise dos relatos (respostas à questão aberta) e dos documentos, com base na Análise Discursiva de Bakhtin (2003; 2014) – ADB.

Essas análises compreenderam quatro instâncias: a) instância regulatória – enunciados da proposta do Ensino Médio Politécnico implantado pela Seduc-RS; b) instância discente – enunciados retirados dos relatos dos estudantes; c) instância docente – enunciados extraídos de relatos dos professores orientadores do Seminário Integrado; e d) instância teórica – os enunciados com conceitos e pressupostos da educação intercultural decolonizadora.

Os procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados conforme o método de Gibbs (2009) foram: 1) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante” para a constituição do *corpus*; 2) digitação dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; 3) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciem os temas gerais; 4) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens em nível categórico e analítico; 5) codificação dos relatos; 6) codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); 7) elaboração do rol de códigos para estruturação

dos agrupamentos temáticos; 8) agrupamento dos termos por categoria; e 9) descrição, análise e discussão das categorias temáticas.(MUNSBURG, 2020).

Já o dispositivo analítico para a análise discursiva bakhtiniana compõe-se das seguintes etapas: a) identificação e seleção dos enunciados – com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a ATG, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância; b) leitura exaustiva dos enunciados – mediante leitura aprofundada, foram identificados elementos linguísticos passíveis de análise: léxico, sintaxe, estilo, construção composicional, unidade temática, relação com o falante, relação com outros participantes e conclusibilidade; c) articulação entre material linguístico e objeto de pesquisa – estabelecimento de relações entre o material linguístico identificado, os conceitos referenciais bakhtinianos, os problemas e os objetivos de pesquisa; d) identificação do contexto extraverbal e sua articulação com os elementos linguísticos – estabelecimento de relações entre elementos linguísticos e do contexto extraverbal, propiciando a descrição da realidade sócio-histórica; e) análise dos enunciados – trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa. (MUNSBURG, 2020).

As narrativas evidenciadas pelos sujeitos arrolados nas instâncias dialógicas revelaram a articulação entre as noções de protagonismo juvenil, transformação da realidade e interculturalidade, o que é tratado mais adiante no tópico resultados e discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como pesquisadores, somos interrogantes. Questionamos a nós e aos demais atores sociais sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade. Para tanto, buscamos apoio na teoria da decolonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade (padrão colonial de poder) se constitui no lado obscuro da modernidade (retórica do progresso). Já a decolonialidade é a resposta às falácias da modernidade/colonialidade.

Para o sociólogo Aníbal Quijano, a crítica do paradigma eurocêntrico da racionalidade/modernidade é necessária e urgente, porém sem negar tal racionalidade. Precisamos agir com desprendimento das vinculações da racionalidade/modernidade com a colonialidade. Nesse sentido, o pesquisador esclarece:

La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. En primer término, la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad. (QUIJANO, 1992, p. 19-20).

Com base no anterior, como resistir à colonialidade hoje? Rolnik (2016, p. 22) também indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Como resposta, dentre muitos modos de resistência, ressaltamos ações na perspectiva da decolonialidade.

Nessa perspectiva, a resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro” em toda sua essência: de outro lugar, outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”. E aqui trazemos um conceito basilar desta viagem investigativa – a interculturalidade. Entendemos interculturalidade como um projeto e processo contínuo por construir.

O tema interculturalidade, inscrito no “projeto decolonial”, ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. Decolonialidade e interculturalidade estão entrelaçadas como apostas e propostas. Walsh considera interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogia decolonial [...]” (WALSH, 2010, p. 76). Construção e transformação dessas instâncias são processos contínuos de decolonização, culminando na formação de uma sociedade intercultural, com novas condições sociais de poder, ser e saber em contínua retroalimentação. Portanto, a decolonialidade é processo, movimento contínuo na busca da decolonização.

Em sentido amplo, interculturalizar pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais. (CANDAUI, 2016). Mas, na prática, como decolonizar? Como interculturalizar? Walsh indica o caminho para decolonizar e interculturalizar a educação:

La decolonialidad y la interculturalidad están de esta forma entrelazados. Entendidas desde las luchas pasadas y presentes, son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos de un continuo marchar, de una acción perene – desde ‘abajo’ – tanto de fisurar y agrietar como de construir, crear y encaminar. (WALSH, 2014, p. 75-76).

Até aqui refletimos sobre os pilares teóricos decoloniais. Constatamos que a colonialidade está presente na educação brasileira, mas que o giro decolonial é viável.

Acreditamos que insistir e resistir é preciso para mudar a situação. Assumimos que a interculturalidade – como projeto político, social, cultural, epistêmico, ético e pedagógico – é, efetivamente, importante estratégia para a decolonização da educação. Em suma, decolonizar é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que buscamos com este estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em função das limitações de espaço para esta narrativa, não é possível abordarmos os enunciados analisados em cada instância dialógica. Assim sendo, discutimos, aqui, os códigos analíticos que emergiram na pesquisa: protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade.

O código analítico protagonismo juvenil está no cerne da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e, por conseguinte, do Seminário Integrado. Previsto na legislação normativa da educação básica, nesta proposta o protagonismo juvenil assume, explícita e fortemente, outra conotação: preparação dos jovens como cidadãos críticos para a intervenção transformadora na/da realidade.

Em efeito, o código analítico intervenção na realidade é referido tanto por estudantes quanto por docentes. Expressa-se na proposta pedagógica por uma série de proposições: diálogo articulação–problematização; Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; contextualização como fenômeno histórico; reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; e formação integral do educando como direito social.

No que tange especificamente ao foco desta pesquisa, o código analítico interculturalidade engloba práticas interculturais identificadas na proposta de reestruturação curricular do ensino médio. Essas práticas constituem-se em ações educativas voltadas às diversidades e estão relacionadas às seguintes proposições do Ensino Médio Politécnico:

direitos humanos como princípio norteador, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana e formação integral como direito social.

O que podemos constatar sobre as instâncias educacionais dialógicas em relação à articulação entre os três códigos analíticos? O que nos dizem os interlocutores de cada instância? O que fundamenta essa articulação?

Quanto à instância regulatória, os interlocutores destacam a escola como espaço da diversidade. E diversidade é considerada elemento gerador de “outro fazer pedagógico”, fundamentado na pedagogia relacional, ou seja, na dialogia reflexiva. Na visão dos idealizadores da proposta, trata-se de um outro fazer educativo, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na politecnicidade como princípio organizador da proposta, na contextualização como fenômeno histórico e no conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade.

A instância discente valoriza as atividades realizadas no Seminário Integrado, atividades essas inscritas no conjunto de todas as práticas pedagógicas definidas metodologicamente: prática interdisciplinar – realizada no próprio espaço do Seminário Integrado; prática investigativa – realização de pesquisa; prática do cotidiano – levantamento socioantropológico; prática político-cidadã – estudo sobre planejamento urbano e aspectos administrativos; prática intercultural – compreensão e valorização da cultura local; e prática do trabalho – estudo do aspecto econômico local. Perpassando os relatos dos estudantes, podemos concluir que: “Projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico.” (MUNSBURG, 2015, p. 131).

Os interlocutores da instância docente apontam para o alcance dos objetivos educacionais no âmbito da interculturalidade, oportunizando a interação de toda a comunidade escolar em torno de elementos da cultura local. Depreendemos, daí, que o Seminário Integrado, eixo articulador e problematizador do currículo na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, promove o protagonismo juvenil, pois os alunos participaram do processo em todas as etapas, conhecendo e compreendendo a realidade social da comunidade, o que os prepara para a intervenção transformadora no/do seu mundo.

No que se refere à instância teórica, de forma responsiva, dialogamos, sobretudo, com o pensamento e as concepções de Catherine Walsh, expressos no conjunto de sua obra, centrais para a compreensão dos códigos analíticos. Para a pensadora, a interculturalidade implica processos de construção de conhecimentos ‘outros’, de uma prática política ‘outra’, de um

poder social ‘outro’ e de uma sociedade ‘outra’. (WALSH, 2005). E, nesta perspectiva, a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade.

Em síntese, resultados e discussões permitem constatar que o Seminário Integrado, dentro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico: a) tem foco no protagonismo juvenil; b) oportuniza a compreensão da realidade mediante pesquisa socioantropológica; c) prepara o estudante para atuação crítica na sociedade, buscando a transformação da realidade; d) promove a interculturalidade, estratégia para a decolonialidade.

Em efeito, considerando essas constatações – notadamente a vinculação conceitual e as interlocuções entre os códigos analíticos –, podemos concluir este tópico afirmando que o Seminário Integrado, dentro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, insere-se na perspectiva da educação intercultural decolonizadora. E esse processo de decolonizar via interculturalidade implica superar o eurocentrismo, oportunizando a convivência de sociedades plurais, questionando e desconstruindo os discursos hegemônicos, as padronizações e os binarismos. Isso requer ações efetivas no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mira o objetivo deste estudo – analisar o Seminário Integrado na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, refletindo sobre entraves e avanços percebidos –, construiu-se este recorte da pesquisa sobre a temática. Com apoio teórico em pensadores latino-americanos e apoio metodológico em Gibbs e Bakhtin, focamos nossa reflexão nos códigos analíticos protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade, buscando articulações entre enunciados das quatro instâncias definidas – regulatória, discente, docente e teórica.

O código analítico “protagonismo juvenil” ocupa centralidade na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, isto é, na instância regulatória. Esta propõe uma educação em que o estudante encontre, na escola, um espaço de acolhimento para suas demandas, sendo protagonista no processo de aprendizagem. Relatos de estudantes (instância discente) e de professores responsáveis pelo Seminário Integrado (instância docente) confirmam a relevância do protagonismo no processo educativo. A participação em projetos de iniciativa dos estudantes é destacada por ambas as instâncias. Do ponto de vista dos especialistas (instância teórica), o protagonismo é percebido no contexto da interculturalidade e da decolonização do saber. Interculturalizar e decolonizar implica ações para mudar a realidade.

O segundo código analítico, “intervenção na realidade”, dialoga com protagonismo, pois requer ação. A instância regulatória preconiza a pesquisa como princípio pedagógico. Nesse

sentido, a análise dos relatos de estudantes e de professores permite pensar que a pesquisa socioantropológica propicia, ao estudante, a compreensão da realidade. Corroborando com tal propósito, os projetos interdisciplinares desenvolvidos por estudantes (instância discente), sob a mediação de professores (instância docente), resultam em práticas formativas e ações político-cidadãs em prol da comunidade local. De outra parte, estudos de pensadores decoloniais (instância teórica) defendem a necessidade de ações concretas em todos os campos para transformar a realidade.

Já o código analítico “interculturalidade” emerge articulado com os demais, uma vez que interculturalizar implica conhecer e compreender a realidade, para nela intervir e transformá-la. Vários princípios da proposta do Ensino Médio Politécnico (instância regulatória) – especialmente contextualização como fenômeno histórico e conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade –, inscrevem-se nessa direção. E tudo isso é ratificado pelas instâncias discente e docente, visto que muitos anseios juvenis presentes nos relatos encontram eco nos propósitos formativos e nos projetos pedagógicos realizados. Selando a questão, os pensadores decoloniais (instância teórica) clamam por ações efetivas no campo educacional, o que requer mudança de atitude e de postura dos professores-pesquisadores em relação ao papel da academia, ultrapassando barreiras epistêmicas.

Uma proposta pedagógica decolonizadora constrói outros modos de pensar, regatando elementos não amparados pela racionalidade moderna/colonial/ocidental hegemônica, fundada na pretensa universalidade e em verdades absolutas que contaminam os projetos e as ditas reformas educacionais no Brasil. Em síntese, a educação intercultural decolonizadora implica decolonizar os conhecimentos (o saber), as subjetividades (o ser) e a história (o poder), constituindo-se, efetivamente, num modo “outro” de educar.

O estudo permite concluir que: a) o Seminário Integrado, dentro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, apresenta potencial na perspectiva da educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta pedagógica e é percebido em enunciados das quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora via atuação para transformação da realidade; e d) a interculturalidade constitui-se em estratégia fundamental para a decolonização da educação.

Entendemos que muito de uma possível e necessária mudança depende da atuação docente no espaço escolar, especialmente a sala de aula. Eis aí outro desafio em pauta: formação docente para a decolonização. Nesse cenário, vislumbramos no horizonte o papel da academia na formação docente – formar para construir, não para reproduzir – e na proposição de currículos interculturais, isto é, sob olhares outros e abordagens outras, com conteúdo,

procedimentos, atitudes, posturas e relações que privilegiem o protagonismo do estudante, mirando a formação para intervenção transformadora da/na realidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen. **Por uma proposta pedagógica na perspectiva da educação intercultural decolonizadora**. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2020. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. **Perú Indígena**, Lima(?), n. 13 (29), p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://problematicascuales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). **Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2016.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/4663/3641>. Acesso em: 3 mar. 2016.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

WALSH, Catherine. *Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino: notas pedagógicas y senti-pensantes*. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén: EDUCO – Universidad del Comahue, 2014.