

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADES – CAFÉ COM SAL

CONTINUOUS TRAINING IN EDUCATION AND DECOLONIALITIES – COFFEE WITH SAL

Vandecy Silva Dutra¹

Resumo

Este artigo busca dialogar com as discussões decoloniais, que visam romper com a colonialidade epistêmica, dando voz ao subalternizado, ressignificando-as em uma perspectiva de docência outra. Como possibilidade de dar concretude a estas reflexões, propõe-se uma formação continuada para professores, intitulado “café com sal”, que ao qual busca assumir a pluralidade cultural como fundamento para uma práxis efetivamente decolonial, no sentido da valorização de outros saberes. A metodologia que orientou a construção deste artigo baseou-se em um ensaio teórico com referências nas políticas públicas de formação docente, tendo como aporte teórico autores como Freire, Assis Clímaco, Damázio, Flores, Maldonado-Torres, Mignolo, Piazza e Walsh.

Palavras-chave: Pedagogia; Educação; Direitos Humanos.

¹**Artigo Original:** Recebido em 29/07/2022 – Aprovado em 12/09/2022 – Publicado em 20/12/2022
Graduada em Magistério Superior, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atendimento Educacional Especializado e Gestão Educacional para Diversidade e Inclusão, Mestra em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR, Brasil. e-mail: vereadoravandecydutra@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9500-3057> (autora correspondente)

Abstract

This article seeks to dialogue with decolonial discussions, which aim to break with the epistemic coloniality, giving voice to the subalternized, re-signifying them in a different teaching perspective. As a possibility to give concreteness to these reflections, a continued formation for teachers is proposed, entitled "coffee with salt", which aims to assume cultural plurality as the foundation for an effectively decolonial praxis, in the sense that it aimed at the valorization of other knowledges. The methodology that guided the construction of this article was based on a theoretical essay with references to public policies on teacher training, with theoretical support from authors such as Freire, Assis Clímaco, Damázio, Flores, Maldonado-Torres, Mignolo, Piazza and Walsh.

Keywords: Pedagogy; Education; Human rights.

1 Introdução

Este artigo trata de um dos temas abordados pelo coletivo de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Universidade Escola (GPEUE), e objetiva dialogar com as discussões decoloniais, que visam romper a colonialidade, destacando a importância de uma formação continuada para os profissionais da educação, pautada nos direitos humanos e decolonialidades. É um ensaio teórico, de cunho bibliográfico e exploratório, em que foram analisados aportes teóricos de pensadores como Freire (2005), Assis Clímaco (2014), Damázio (2009), Flores (2009), Maldonado-Torres (2016), Mignolo (2003), Piazza (2018), Walsh (2009), que discutem a Modernidade/Colonialidade e outros autores de grande relevância. A imersão na literatura pertinente ao tema possibilitou vislumbrar uma formação continuada para os professores, com o nome de “Café com Sal”.

A decolonialidade é considerada como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. A conceituação da decolonialidade ergue-se diante de uma proposta de enfrentamento à colonialidade e ao pensamento contemporâneo (ASSIS, 2014).

No campo da educação brasileira é predominante a prática pedagógica colonial, ou seja, a história e a cultura brasileira contada a partir da visão européia, e não pelos povos originários, que vivem e viveram a história de seu país. De mesmo modo, esta perspectiva colonial se faz presente nos currículos, materiais didáticos e permeiam as políticas públicas. Esta questão se apresenta como um grande desafio para os profissionais da educação, entretanto, o seu contraditório, ou seja, a leitura crítica dessa situação, pode se apresentar como possibilidade para um reaprender e reconstruir as práticas pedagógicas por meio da voz dos sujeitos que foram silenciados pela colonialidade, exercitando assim seus papéis de protagonistas da história,

colocando os “pés no chão” das diferentes realidades e abrindo trilhas para que, em conjunto com os caminhantes, seja possível a construção de uma educação como prática de liberdade essencialmente democrática (FREIRE, 2005).

Entendemos que professoras e professores necessitam de uma formação que seja permanente abarcando uma educação multicultural, de uma cultura antirracista e decolonial. Diante disso, propõe-se uma formação docente, a que denominamos como “café com sal”, com o objetivo de promover a sensibilidade e comprometimento destes com uma postura prática em atenção às brechas decoloniais.

Este texto está estruturado em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro, a Pedagogia Decolonial, que traz uma síntese de conceitos sobre decolonialidade desde o seu surgimento, e o segundo que fala da Formação Continuada, que surge como uma proposta para a formação dos professores, a que denominamos “café com sal”.

2 A Pedagogia Decolonial

A palavra educação é, muitas vezes, apropriada por um projeto colonial de formação do humano que se restringe a reproduzir a colonialidade do saber, do ser e do poder. O colonialismo, em sua essência, foi um período histórico derivado do processo de expansão territorial marcado pelas navegações e descobertas de novos continentes, datados, no caso brasileiro do século XVI. Contudo, esse processo configurou a dominação de determinados países sobre outros, mais precisamente, o domínio das metrópoles sobre às colônias, estabelecendo uma relação de superioridade dos povos colonizadores (ASSIS, 2014).

Estes povos, ao se estabelecerem, trouxeram com eles um modelo de colonização marcado pela dominação e a exploração, sendo estas exercidas sobre o território, a cultura e a religião dos povos colonizados, pois no processo de fixação no território, inspecionavam os saberes e os fazeres dos colonizados, ordenando a eles seus costumes e práticas praticados em seu continente de origem e dessa forma, estimulavam a desvalorização da cultura local (ASSIS, 2014).

De acordo com o estudo de Assis Clímaco (2014), o colonialismo apresentou-se inicial para o propósito de expansão da cultura capitalista com sua origem no ocidente, sendo mais específico, no continente europeu, toda esta estrutura, significou o início da Modernidade, onde foi um processo histórico guiado por diversificadas óticas dominador.

O pensamento decolonial nasce nos primórdios da Modernidade, ainda que sempre em condição periférica, especialmente por meio de um grupo de pensadores latino-americanos representados por Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo (...) entre outros, que estavam organizados em torno do projeto Modernidade/Colonialidade, em meados de 1990 com o intuito de discutir o Colonialismo e suas repercussões (ASSIS, 2014).

Aníbal Quijano (2010), pensador peruano, considerado um dos grandes nomes da teoria de(s)colonial, conceitua a ideia de colonialidade do poder para dar nome ao que se entende como um padrão de dominação global, uma forma de lado obscuro das intituladas civilizações modernas, e foram originadas pela conquista da América em acordo com a organização de uma visão de produção capitalista. Os chamados estudos decoloniais vêm para confirmar uma perspectiva de análise dessas estruturas, com contribuições teóricas e investigativas heterogêneas sobre a colonialidade especificamente na América Latina. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+, entre outros (QUIJANO, 2010)

Este artigo pretende refletir a respeito de outras possibilidades de construção de conhecimento que fundamentem a formação docente, articulando, para isso, um diálogo com vertentes teóricas e culturais, que parecem capazes de ilustrar a importância da busca de um saber que assumam suas próprias diferenças, parcialidades e responsabilidades na construção de uma sociedade mais democrática, pois conhecendo a história da humanidade e, portanto, seu direito passa por conhecer e ver-se como sujeito social, capaz de interferir no projeto e destino de sua vida, correspondendo às necessidades básicas da pessoa humana, sendo essas, comuns a todos e que uma vez atendidas garantem a sua dignidade. Dessa forma, os direitos humanos, podem ser entendidos como ações e lutas sociais pelo reconhecimento da humanidade e dignidade (TORRES, 2016).

No dizer de Flores (2009),

[...] os direitos humanos são produtos culturais que facilitam a construção de atitudes e aptidões que nos permitem poder fazer nossas vidas com o máximo de dignidade... Provoca dimensões epistemológicas, ontológica, éticas e políticas de enfrentamento da colonização e da opressão do expansionismo do capital. (FLORES, 2009, p. 28-32).

Diversas são as áreas do conhecimento que se preocuparam em discutir o termo colonialismo. No contexto da sociedade atual em que o avanço da tecnologia, de alteração de valores sociais e educacionais, percebeu-se a urgente necessidade de um repensar sobre a finalidade da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Para tanto, dentre outros fatores contribuintes dessa reflexão, destaca-se a relevância do repensar da formação continuada do (a) professor (a) e do trabalho pedagógico, visto que o campo da educação, historicamente, é marcado por situações de disputa de narrativas, onde existe uma versão única da história como uma predominância colonial a partir de uma visão europeia. Essa colonialidade epistêmica foi agregada aos países colonizados por europeus, que desta forma, subalternizaram o conhecimento de outras culturas, “Somente o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica europeia era considerado como um conhecimento genuíno, já que era capaz de fazer abstração de seus condicionamentos espaço-temporais para se localizar em uma plataforma neutra de observação” (DAMÁZIO, 2009, p. 2).

Paulo Freire (2005) fala sobre reaprender e a partir desse movimento, iniciar a construção de uma pedagogia decolonial.

Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação? Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE, 2005, p. 34).

Nesse sentido destaca-se que, mesmo com algumas mudanças significativas no campo da educação, como a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases, LDB, que inclui na organização do currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". No que tange a formação de professores, a Resolução CNE/CP nº02 de 20 de dezembro de 2019, apesar das críticas que se tem a ela, apresenta no seu artigo 7º a necessidade da “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019).

Neste cenário torna-se imprescindível refletir sobre a adoção de políticas comprometidas com uma formação continuada que possibilite ao professor o desenvolvimento de novas competências profissionais para atuar em um novo contexto escolar, com autonomia para construir novos conhecimentos e refletir sobre sua prática (PORTO, 2000).

Ademais, como a preocupação existente perceptível nas propostas de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ainda encontramos situações que precisam ser melhores ressignificadas em favor de um trabalho educativo de qualidade permitindo que se sobreponha ao conhecimento do ser humano um currículo oficial, muitas vezes, a crítico, a-histórico, posto para homogeneizar visões e burocratizar mentes (FREIRE; HORTON, 2009).

Para que este movimento ocorra na educação, como possibilidade de romper com práticas homogeneizantes é preciso mais que uma mudança de conteúdo, é preciso mudar o método, a concepção epistemológica, saber o que ensinar e para qual projeto de sociedade se ensina, é preciso à realização do giro epistêmico de modo a valorizar o pensamento de fronteira como conhecimento válido, ou seja, educar na pluralidade para a interculturalidade e valorização das identidades.

Um processo que engendra, convida à aliança, confecção, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos. (WALSH, 2016, p. 72).

Esse movimento, chamado de giro decolonial, por Maldonado-Torres (2016), é um dos componentes da decolonialidade, que apontam que os conhecimentos subalternizados podem ser incorporados a uma produção de conhecimento e ao seu currículo. A expressão “giro colonial”, indicado em 2005 por Nelson Maldonado-Torres, é estabelecido por Ballestrin (2012, p. 105) sendo um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”, em outros termos, é mais do que “dar voz” aos oprimidos, promove sistemas de indicação de lugar, fala e semelhantemente de escuta, recomenda histórias contadas por lugares, vozes e sujeitos que a soberania tratou de eliminar.

O sistema educacional reproduz estruturalmente características hegemônicas na formação pedagógica. De praxe, aproximadas ao colonial, tendem não somente perpetuar, mas ampliar desigualdades e exclusões sociais. O que se busca com esse processo é partir de uma realidade que seja próxima e acessível ao educando, evitando a imposição de conteúdos programáticos alheios sem nenhuma relação com a realidade vivenciada pelos alunos, e por isso, alienante e de árdua compreensão.

O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. (FREIRE, 2005, p. 67)

O desafio de transmitir conhecimento, conduzir e avaliar nas instituições de ensino, levanta e necessidade de realização de um trabalho consciente com a finalidade cada vez mais aproximada de construir uma sociedade mais justa, diante do exposto, o professor deve ser comprometido em mostrar questões realistas promovendo situações de aprendizado que proporcionem a conversão da informação de sendo comum em uma perspectiva científica. Para isso, o professor não poderá limitar-se a simples transmissão de conteúdo, faz-se necessária uma formação continuada que considere a ação docente em sua amplitude e complexidade e de maneira concreta e contínua.

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. (FREIRE, 2005, p. 135).

A decolonialidade caminha para uma compreensão amplificada de ressignificações de posturas políticas, oposições contínuas aos sistemas impostos verticalmente, posicionamento crítico nas análises, como aponta Ballestrin (2012), lançar novos olhares sobre velhos problemas.

A proposta de um futuro e de uma humanidade decolonial não se limita apenas ao ambiente escolar, mas, tem o poder de assumir seu protagonismo dependendo da figura dos educadores que estão envolvidos neste desafio.

O decolonial não é um projeto de estrutura, algo fixo, é um processo dinâmico que convida à conectividade, luta pela invenção, criação, intervenção por sentimentos e significados radicalmente distintos. O decolonial não vem de cima, mas das margens, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos e RIPEM, v. 11, n.2, 2021 pp. 301-318 304 espaços onde as alianças se constroem e surge um modo outro que se inventa, cria e constrói. (PIAZZA, 2018, p.142).

É urgente estimular os nossos professores a construção de um olhar que permita se indignar com as violações cotidianas levando-as a uma atitude de enfrentamento, pensando como exercício da capacidade de indignação articulado ao direito à esperança e admiração pela vida, a partir do princípio de equidade que nasce da articulação dos princípios de igualdade e diferença. Freire (2005, p. 67) por este ponto de vista, é necessário problematizar a realidade, apontar os mecanismos de subalternização, sendo possível apenas com o incentivo a uma educação libertadora, sem que esta esteja em domínio dos opressores,

Nesta mesma direção, aproximamo-nos da perspectiva decolonial, que não pretende mudar o mundo, por entender seus limites, mesmo este sendo um horizonte a ser atingido. Em um primeiro estágio, busca-se mudar este local, este lugar, ou seja, como a própria autora

coloca, pretende-se decolonizar os espaços “para construir uma nova humanidade questionadora” (WALSH, 2009, p. 28), haja vista não se tratar de algo estático, preso a procedimentos programados e executados, mas sim de uma fenda para libertação de corpos, mentes, atitudes e principalmente de seres humanos em sua totalidade.

Concordamos com Walsh (2013) que a “[...] decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir”. Enfatizando, portanto, a necessária formação como resposta a uma sociedade que ainda vive à sombra do preconceito – de classe, de raça e de gênero. Assim, compartilhamos, com esta reflexão, a importância da formação continuada e da pedagogia decolonial. Uma incumbência que, além de ser coletiva, deve ser discutida como responsabilização política, entendendo-se por propiciar lógicas historicamente contestadas e oprimidas, visibilizar e promover o protagonismo dos povos historicamente submetidos

A partir desta perspectiva, a construção conhecimentos enraizadas na realidade social deve ser entendida como sinônimo de formação humana, assim dizendo, apropriada por uma proposta formativa do ser, como produção histórica das virtualidades positivas, na complexidade ontológica e da formação material e espiritual do homem com ser social.

A partir destas reflexões, reconhecemos um potencial nas formações que privilegiam a interculturalidade crítica e decolonial. Dessa forma, consideramos visibilizar e refletir a partir da proposta de formação continuada, intitulada de “Café com Sal”, para profissionais da educação, inserindo a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas a proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana.

A formação continuada, aqui proposta, tem por objetivo apoiar a formação continuada de profissionais da rede pública de educação, inserindo a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas a proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e exercer os Direitos Humanos na vida cotidiana, outrossim, promover e aprofundar debates na relação entre educação e interculturalidade.

3 Formação Continuada “Café com Sal”

A formação continuada é uma forma de se manter a virtude do ensino, portanto, necessária para quem almeja cumprir com maestria sua função de educador. Entendendo a formação continuada como uma atividade contínua, que acontece ao longo da trajetória docente, depois de uma certificação profissional primeira, e que é entregue àqueles que já detêm uma prática de ensino (SILVA, 2000).

Além de seu caráter de aperfeiçoamento profissional é importante para debater temas que muitas vezes são negligenciados pela falta de conhecimento do docente ou pela carência de estímulo pelos sistemas educacionais.

O nome do programa da formação continuada aqui proposta, um tanto inusitada “Café com Sal”, como uma metáfora em relação à educação. O café com sal, se dá na combinação destes dois elementos, e acaba criando um outro sabor do café, que além de reduzir o amargo, rompe com uma dita naturalização do café com açúcar. Para mais, utilizando o sal ao invés do açúcar, o seu café se apresentará menos calórico. Assim como na escola, onde os jovens têm o contato com o diferente e, por isso, precisam desenvolver valores relativos à coletividade, à resolução de problemas, ao respeito, ao diálogo e à compreensão. Tais narrativas vão espraiando-se e infiltrando-se na sociedade pelo senso comum, aconchegando e naturalizando as desigualdades, sendo fundamental que na escola possamos desvelar estes discursos e rachar estas formas veladas de ação, com rupturas em práticas educativas que podem abrir horizontes pelo modo como são acolhidas na formação dos professores.

Se discriminou o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discriminou a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. (FREIRE, 1996, p. 120).

A proposta de formação “Café com Sal” tem por objetivo contribuir com a formação dos educadores para que tenham um novo olhar sobre sua atuação e façam da prática educativa um compromisso com a transformação das pessoas e da sociedade, além de apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no *lócus* da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos, para abrir brechas em modelos engessados dos professores, promovendo um momento de troca de saberes e experiências.

Entre as ações do programa está prevista a realização de Rodas de Conversas descentralizadas, em diferentes espaços da cidade, em uma perspectiva decolonial, que possa possibilitar caminhos de reflexão permanente sobre o modo de ensinar. O movimento aqui

compreendido poderá iluminar ações que nasçam das experiências e práticas de ensino vivenciadas no interior das escolas, não sendo algo estático e rígido, mas que considere a fluidez em sua constituição genuína.

O objetivo da roda de conversa é proporcionar a construção de um espaço aberto de diálogo, pois fomentam a troca de experiências, a discussão e reflexão.

De acordo com Bedin e Del Pino (2016, p. 1414), as rodas de conversas são “estratégias político-libertadoras, que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos”. Em outras palavras, estes momentos de troca de saberes e experiências contribuem com a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica, possibilitando sua significativa instrumentalização.

Far-se-á uso de rodas de conversa em locais descentralizados, técnicas e materiais pedagógicos que enfoque os assuntos de decolonialidade, desde conceituar os termos ao ensino repassado para os alunos, propiciando a comunicação dos professores participantes, fazendo com que os mesmos busquem melhorar suas práticas pedagógicas para desempenhar suas funções, e oferecer uma educação pública de qualidade, dentro e fora da sala de aula.

Espera-se com a formação a reflexão para dar início a superação do poder colonial com práticas pedagógicas sob a perspectiva da interculturalidade crítica, que tencione a história contada e afirme as identidades inferiorizadas. Uma pedagogia de engajamento, conhecimentos e aprendizagens político-sociais.

4 Considerações finais

Os estudos realizados sobre o tema – e que resultaram neste texto – apontam para a viabilidade da formação continuada para professores, que busca refletir sobre outra forma de pensar a arcaica forma de ensinar, se faz necessária, tendo em vista que muitos dos conceitos que se utiliza para fundamentar as práticas educacionais estão arraigados em visões colonizadoras, e que não tem muito a contribuir para uma ação moderna e concreta. Pensar em uma nova forma de abordagem, a partir do giro decolonial.

A partir do exposto, acredita-se que a formação continuada aqui proposta, fará com que os professores possam refletir sobre o papel do ensino, pesquisa, extensão e gestão, possibilitando a amplitude de reflexões, motivação e novas práticas descentralizadas, além da troca de conhecimentos, a fim de aprimorar suas habilidades e competências para a sua evolução enquanto pessoas, cidadãos e gestores de um determinado espaço escolar. É preciso

pensar a formação do ser humano como foco da teoria pedagógica e de toda prática educativa e, assim, ampliar o conceito de educação de uma forma que considere o peso formativo dos processos sociais.

Referências

- ASSIS CLÍMACO, D. Prólogo. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidade del poder: antología esencial. CLACSO, 2014.
- BALLESTRIN, L. **O Giro Decolonial e a América Latina**. In: Encontro Anual da Anpocs, 36., Águas de Lindóia, 2012. **Anais...** Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/36-encontro-anual-da-anpocs/mr-3/mr19/8321-o-giro-decolonial-e-a-america-latina/file>>
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Rodas de Conversas na Universidade - Formação Docente Tecnológica em Ciências: metodologias de cunho interdisciplinar, 2016. In: **VII Congreso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias**, Colômbia, Bogotá.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Portal do MEC. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.
- DAMÁZIO, E. S. P. Descolonialidade e interculturalidade dos saberes político-jurídicos: uma análise a partir do pensamento descolonial. **Direitos Culturais**, Santo Ângelo, v. 4, n. 6, p. 109-122, jan./jun. 2009.
- FLORES, J. H. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos**. Os direitos humanos como produtos culturais. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.
- MIGNOLO, W. D. **Histórias locais-projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PIAZZA, M. C. P. **Rupturas e Práticas de deslocamento da vivência para experiência no cotidiano escolar à luz de Walter Benjamin**. In: Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América, 3., Criciúma, 2018. Anais. Criciúma: UNESC, 2018.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Sousa SANTOS; M. P. M.(Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

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

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.) **Pedagogía decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I). Quito, Ecuador: Ed. Abya-Yala, 2013. p. 24-68.

WALSH, C. **Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais**. In: CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

TORRES, R. L. O direito ao mínimo existencial. Rio de Janeiro: **Renovar**, 2016.