

PEDAGOGIA ETNOMATEMÁTICA: CAMINHOS À UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Lilian de Campos Marinho Cruz¹

José Pedro Machado Ribeiro²

Resumo

A prática pedagógica não poderia desenvolver-se de outra forma do que aquela voltada ao saber/fazer produzidos no seio das necessidades humanas. Que práxis poderia respaldar-se em uma pedagogia considerada etnomatemática? Nesse sentido, buscamos com este trabalho apresentar caminhos pedagógicos estruturados mediante uma concepção etnomatemática, na qual a decolonialidade e a dialogicidade se tornam consequência, bem como o diálogo entre o saber/fazer social e os conteúdos curriculares. Metodologicamente refere-se a uma pesquisa bibliográfica que esteve voltada a colher e analisar as principais características das duas temáticas pontuadas e construir uma concepção de pedagogia etnomatemática que Ubiratan D’Ambrósio já vinha tecendo em suas obras. Os principais referenciais teóricos utilizados são Ubiratan D’Ambrósio, idealizador do Programa Etnomatemática, Paulo Freire diante a pedagogia freiriana, a dialogicidade e emancipação e Catherine Walsh com a temática decolonialidade delineada enquanto forma de resistência aos paradigmas impostos pela colonialidade. Os resultados se deram mediante a construção de caminhos necessários à práxis: “conhecer/compreender”, “planejar/prever”, “desenvolver” e “avaliar”. Percursos construídos pela flexibilidade necessária ao reconhecimento plural dos saberes e fazeres dos sujeitos que adentram o espaço escolar, refletindo a importância da autonomia, da capacidade que cada educando possui para criar as suas conclusões, o próprio conhecimento.

Palavras-chave: Saber/fazer; Etnomatemática; Dialogicidade; Decolonialidade.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere ao percurso teórico mediante a pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás, provisoriamente intitulada “As atividades matemáticas como estratégias pedagógicas para a materialização e compreensão do saber/fazer de alunos do sexto ano de uma escola do campo”. A investigação tem se envolvido na

¹ Universidade Federal de Goiás. liliancmcruz@gmail.com

² Universidade Federal de Goiás. pedro@ufg.br

problematização enquanto crença na necessidade da presença dos saberes e fazeres específicos e locais desses alunos, compreendendo que são necessários ao aprender, ao ensinar, ao estar no mundo.

A pesquisa tem sido justificada pelo cenário escolar que desenvolveu-se durante a pandemia causada pelo vírus SARS - CoV - 2³. De forma remota a educação básica foi desenvolvida durante esse período pandêmico, utilizando-se de recursos digitais e conectados à internet. Para alunos sem acesso à internet oriundos do meio rural, foram utilizadas atividades impressas disponibilizadas semanal ou quinzenalmente. Questionamos como esse material impresso poderia substituir a mediação do professor, o dialogar, a busca pela apreensão do saber/fazer acadêmico e que peso as atividades impressas ganharam durante esse período.

O contexto da pesquisa refere-se a uma escola do campo, situada no município de Itaberaí-GO, Escola Municipalizada de São Benedito, atendendo mais de 90% alunos do meio rural. Nesse sentido, caminhamos na busca por estruturar atividades matemáticas que possibilitem/influenciem que esses alunos possam compartilhar os seus saberes e fazeres, e para além disso, reconhecerem a existência destes e poder perceber sua importância tanto nas suas lidas diárias quanto no espaço escolar.

Nesse percurso, nos mobilizamos quanto à necessidade de compreender a existência de uma pedagogia⁴ que estivesse voltada aos princípios da etnomatemática, para que então pudéssemos pensar em tarefas matemáticas. Esse processo de reflexão e imersão teórica é exposto de forma breve neste trabalho.

Acredita-se que refletir sobre a possibilidade de uma Pedagogia Etnomatemática estaria amparada tanto na dialogicidade, respaldando em Paulo Freire, quanto na decolonialidade, com Catherine Walsh, percebendo tais como campo teóricos que vivificam o respeito à diversidade e autonomia. Sendo assim, constrói-se um percurso que compreende e reconhece a diversidade que existe dentro e fora dos muros escolares dando lugar a ela dentro da sala de aula, por meio do diálogo, criticidade, autonomia e da liberdade, permitir que educandas e educandos tenham consciência do lugar que ocupam, dos seus anseios e perspectivas e que no contato com o plural construam novos saberes e fazeres.

³ De acordo com o Portal do Butantan - SARS-CoV-2 é um vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como “novo coronavírus”.

⁴ O termo pedagogia é tratada aqui enquanto o ofício de se ensinar.

Assim sendo, questiona-se - Que práxis poderia respaldar-se em uma pedagogia considerada etnomatemática? Nesse sentido, buscamos com este trabalho apresentar caminhos pedagógicos estruturados mediante uma concepção etnomatemática, na qual a decolonialidade e a dialogicidade se tornam consequência, bem como o diálogo entre o saber/fazer social e os conteúdos curriculares. Metodologicamente, nos debruçamos pelo contato teórico às temáticas, mediante leituras sobre o Programa Etnomatemática, a educação libertadora freiriana e a decolonialidade (interculturalidade).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Reconhecer os princípios, as dimensões que o Programa Etnomatemática se estrutura, permite refletir sobre a existência de uma pedagogia etnomatemática, sendo: histórica, política, cognitiva, conceitual, epistemológica e educacional. A reciprocidade entre as dimensões do Programa Etnomatemática evidencia o caráter pluriépistêmico que se move em direção à emancipação dos sujeitos por meio do reconhecimento do diferente e de ações na busca pela transformação.

Nesse sentido, compreende-se que as principais vertentes teóricas que poderiam sustentar uma pedagogia etnomatemática se sustentariam nos estudos sobre a decolonialidade enquanto alteridade, resistência e ação, e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, atribuindo destaque à dialogicidade, ao anúncio e a emancipação.

2.1 A ETNOMATEMÁTICA

É necessário compreender que a etnomatemática não se resume ao conhecimento de uma matemática identificável ou traduzida, pois essa compreensão poderá estar delimitada pelo olhar de um observador imerso no estereótipo de uma matemática eurocêntrica, desvinculando sua existência. De acordo com D'Ambrósio (2002), etnomatemática se refere aos instrumentos materiais e imateriais criados por comunidades (etnos) para a compreensão do que está à sua volta, estruturando-se na necessidade de sobrevivência. Esse corpo de saberes e saberes podem não fazer sentido para os sujeitos que não participam do grupo no qual foram criados.

Autores como Cruz e Daúde (2021) destacam as diversas formas de produção do saber/fazer sob uma perspectiva etnomatemática, assegurando a existência de saberes e fazeres específicos de grupos/comunidades, na qual sua presença e transcendência se

refere a sua difusão que, por vezes, pode ser considerada como um processo educativo, ou presente nos processos de ensino e aprendizagem desde que resgatem esses saberes e fazeres específicos. Para D’Ambrósio (1990) existe uma diversidade de grupos culturais em que se pode perceber uma matemática própria, dentre eles comunidades rurais, grupos de trabalhadores, comunidades indígenas, classes profissionais, entre tantos outros.

Existe, portanto, uma direta relação entre “plural”, “cultural” e “sobreviver/transcender”. Ao considerar a existência de saberes e fazeres outros subentende-se a valorização e transcendência desses grupos ao decorrer dos tempos. A sala de aula se torna mais um espaço que permite a difusão e transcendência, bem como o reconhecimento desta presença que não pode se dar somente por menções de culturas ou curiosidades étnicas trazidas pelo professor, mas a condução do diálogo e investigação precisa envolver-se no contexto dos estudantes e trazer a tona esses saberes e fazeres que se multiplicarão nesse cenário.

2.2 A DECOLONIALIDADE

O corpo de conhecimento vigente que perpetua na sociedade refere-se a um conjunto de saberes e fazeres que são específicos e únicos. Estudos pautados na decolonialidade problematizam esse processo apontando uma ruptura necessária, pois a decolonialidade não se estrutura teoricamente na intenção de “apagar” o processo de colonização ocorrido, mas a partir dele discutir a consecução de novos saberes e fazeres diversos e existentes que são tidos como “outros” fugindo da “lógica colonial” (BOZZANO, 2018).

A colonialidade se constitui enquanto uma epistemologia que busca mais do que universalizar seus conhecimentos, mas invisibilizar/silenciar conhecimentos “outros”. Muller e Ferreira (2018) pontuam que, sob um viés colonial, as identidades dos sujeitos ou comunidades poderiam ser mensuradas e classificadas diante uma lógica padronizada pela sociedade dominante. Soria (2017) descreve que a colonialidade representa a codificação das relações sociais em termos de raça, bem como a subsunção de todas as formas de trabalho e da formação de capital. Para Catherine Walsh (2017), a decolonialidade refere-se à construção de outros modos de fazeres e saberes imbricados pela colonialidade que é irreversível.

Walsh (2009) destaca o multiculturalismo neoliberal como uma união entre interculturalidade e neoliberalismo, configurando formas outras de dominação eurocêntrica, influenciando a crença de que “o reconhecimento da diversidade e a promoção da sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p. 14), mas o que de fato está “dissolvido” é o controle social. A criticidade diante esse cenário de influências estrutura-se tanto na decolonialidade quanto na interculturalidade, para Walsh (2009) é preciso uma “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14).

A decolonialidade se estrutura na visibilidade necessária às resistências sociais, políticas e epistemológicas fortificadas pela construção de estratégias que ressignificam esses saberes e fazeres por tempos silenciados.

2.3 A PEDAGOGIA LIBERTADORA

A pedagogia libertadora a qual nos referimos faz menção aos trabalhos de Paulo Freire, provocando os sujeitos a repensarem os espaços escolares enquanto provedores de indivíduos ativos e críticos, reconhecendo os saberes e fazeres populares na medida que os considera como basilares para se pensar estratégias pedagógicas, nos mais diversos níveis de ensino. Questões como a libertação do oprimido, da necessidade de ética, estética e programas que subsidiem a permanência de educandas e educandos na escola para que então haja educação. Segundo Freire (1979), convive-se com a existência de um sistema precário de educação que se desenvolve mediante uma busca a manter o “status quo”, convivendo com o analfabetismo em larga escala como reflexo de doenças, fome, miséria, criminalidade e mortalidade.

Para Freire (1967), a pedagogia libertadora somente se efetiva mediante a participação livre e crítica do educando. Liberdade para o diálogo e para o silêncio. Uma pedagogia pautada na experiência do educando, que dela se motive a descobrir o que ainda não sabe, por descoberta encontrar o mundo e nele se fazer gente de direitos, gente que cunhada pelo colonialismo busca por resistência, mas uma resistência consciente, conscientizadora, que mobiliza pela aversão à dominação, à violência moral e física.

Contudo Freire (2001, p. 39), indica uma resistência fecunda na escola, na qual um “ranço autoritário” não permite pressentir, de um diálogo entre saberes com a

presença popular na escola, mediante uma concepção de deterioração da democracia subsidiada pela presença das classes populares nas escolas, ruas e praças, “[...] denunciando a feiúra do mundo e anunciando um mundo mais bonito.” O anúncio de algo não estático, de uma luta coletiva pela democracia, esta última corporificada pela própria luta.

3 METODOLOGIA

Conforme descrito inicialmente, este texto refere-se às reflexões subsidiadas por uma investigação em andamento realizada em uma escola do campo, na qual temos proposto a construção de atividades matemáticas que possibilitem/influenciem que os alunos compartilhem seus saberes e fazeres. Percebeu-se nesse trajeto, que inicialmente seria necessário refletir sobre um ambiente escolar, uma “outra” concepção de sala de aula que se propusesse a reconhecer a importância desses saberes e fazeres em todo o processo, do planejamento à avaliação. Repensar esse desenvolvimento mediado pelos princípios da etnomatemática poderia dar origem a uma pedagogia etnomatemática, compreendendo “pedagogia” enquanto o ofício do ensino.

Para isso realizou-se aprofundamento teórico nas temáticas citadas e estruturou-se possíveis caminhos. Esses caminhos tentam trazer à tona os princípios da etnomatemática expostos nas particularidades que o sistema educacional apresenta atualmente.

4 (RE) CONSTRUINDO CAMINHOS PEDAGOGICAMENTE ETNOMATEMÁTICOS

Pedagogia etnomatemática? Não como método de ensino mas como um olhar “outro” sobre o ensino e a aprendizagem. Não como causa-efeito mas preocupando-se com os contextos sociais que adentram a sala de aula e que não podem continuar a ser silenciados. Por vezes as próprias estratégias pedagógicas selecionadas pelos professores estruturam-se na predominância de uma matemática acadêmica, ou na sua substituição por outras matemáticas, ou ainda, a crença de que essas outras matemáticas apenas ganhem presença na sala de aula como conhecimentos que serão substituídos posteriormente ou utilizados como facilitadores.

Por entender a necessidade de uma pedagogia (ofício do ensino) que reconsidere a pluralidade que compõe o espaço escolar e considerando que as diversas culturas ou grupos/comunidades produzem formas outras de compreender e estar no mundo, produzindo artefatos e mentefatos inerentes a sua sobrevivência e transcendência, acredita-se que o espaço escolar precisa considerar esse saber/fazer, planejando e criando mecanismos estratégicos para que esse aporte intelectual ganhe presença, não em uma tentativa que esse saber/fazer substitua os demais, mas que ganhe espaço como forma de compreender essa pluralidade.

Uma práxis que considere o saber/fazer de cada educando e que permita a relação com novas informações, já que esse todo se constrói mediante a transformação, não estática. Uma fluidez que somente assim se faz se houver sentido. Uma criticidade que é permeada pelo questionamento, reconhecimento e descobrimento, reconhecendo-se a si próprio como sujeito produtor de saberes e fazeres e por isso mais do que capaz da compreensão, imersão, transformação ao se deparar com saberes outros. De certo modo, uma ação emancipadora.

De acordo com D’Ambrósio (2008, p. 4), “A etnomatemática propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade.” Se justifica pelo semeio de uma quebra de paradigmas, de uma ideologia pautada na existência de um único corpo de conhecimento – o vigente. Práticas que impulsionam a criatividade, a curiosidade pela descoberta, investigando a “normalidade” que estrutura o sujeito social, mesmo que para isso burle crenças ou mitos inegáveis e busque nos saberes e fazeres marginalizados fundamentos para compreenderem a existência de uma sociedade plural. Encontrar caminhos que levem os estudantes a repensarem suas condições sociais, de vida. Reconhecer as limitações impostas e que torna consequentes suas expectativas de vida permitem desvencilhar-se da dominação.

Uma pedagogia etnomatemática precisa estar amparada na pluralidade. Estruturar-se nas subjetividades e ser tão específica quanto os anseios e perspectivas que se envolvem no universo de um educando. “Conhecer e assimilar a cultura do dominador se torna positivo desde que as raízes do dominado sejam fortes. Na educação matemática, a etnomatemática pode fortalecer essas raízes.” (D’AMBROSIO, 2001, p. 43).

4.1 CONHECER/COMPREENDER - RECONHECER

Pode ser que, refletir sobre a realidade da educação básica, levando em conta os desafios que são impostos ao educador, tanto o tempo que possui para “ensinar” quanto os fins que a sociedade espera obter mediante tal ofício possa resultar numa racionalidade que distancia o cenário escolar de propostas que realmente almejem a criação de um ambiente de trocas, onde os saberes e fazeres de educandas e educandos, do docente e da matemática acadêmica ganhem presença.

Antes mesmo de delimitar nível de ensino ou a disciplina a ser ministrada, o docente, como qualquer outro sujeito que faça parte do corpo pedagógico da escola precisa conhecer a comunidade atendida, não somente identificar estereótipos sociais e enquadrá-la em categorias existentes, mas realmente compreender a origem dos alunos, a realidade das famílias, seus anseios e perspectivas.

Se o tempo disponível é tão limitado para ministrar dezenas de conteúdos de forma superficial, como então os professores teriam tempo para desenvolver todo esse processo diariamente?

O conhecer/compreender é um “tempo” bem gasto, realizado nos primeiros contatos com a comunidade escolar e com a turma. Aos poucos esse compreender irá se aperfeiçoando com o convívio escolar. O processo de reconhecer se faz de forma consciente em um “pré” momento escolar e após inconscientemente o professor vai se apoderando de características outras de seus alunos, na medida em que compartilham seus saberes e fazeres mediante confiança ao descrever seus anseios e perspectivas ao docente.

O professor irá cultivar essa reciprocidade em sala, pela fala e pelo exemplo, fazendo do espaço escolar o compartilhamento das suas vivências enquanto sujeito social e docente, lembrando que ambas implicam sua performance. Os alunos e alunas, ao perceberem a forma como o professor se sente à vontade no partilhar e possibilita essa abertura, aos poucos espera-se que também tenham a intenção de fazer o mesmo.

A sala de aula, se torna um espaço de partilha, da busca coletiva na solução de problemas, no desvendar de curiosidades, na busca pela aprendizagem, na busca pela compreensão de concepções matemáticas, na compreensão das necessidades da matemática acadêmica. No reconhecimento da importância dos conteúdos curriculares e do saber/fazer, cada qual compreendendo o seu papel na busca por uma vida digna em sociedade.

4.2 PLANEJAR/NÃO PREVER

O professor se depara com um contexto plural que se estrutura por um lado pela busca da partilha e, do outro pela lida com conteúdos curriculares que evidenciam mais uma estrutura “eurocentrada” de encaixar-se e ser reconhecido enquanto sujeito social, do que a compreensão de conhecimentos acadêmicos sistematizados em diversas áreas.

Evidenciar relações entre esses dois cenários, que inicialmente se mostram distintos, faz com que o professor repense a prática pedagógica, estruturando assim uma prática que resista aos estereótipos de “aula”, mas que se torne um real e ativo momento de compartilhamento e compatibilização de comportamentos.

O professor já não consegue prever e apontar de forma linear suas ações. O professor então aprende a sair dessa zona de conforto que se desenvolve mediante um planejamento rigoroso. Aprende a se desafiar.

É desafiado nos questionamentos, na mediação, na busca por soluções. O momento juntos se torna mais uma discussão em busca da vida plena do que a memorização de conteúdos. A mobilização mediada pelo professor se desenvolve na busca por reconhecer a si próprio, compreender as causas que silenciam sua forma de estar no mundo, as causas que desconfiguram a sua forma de ver o mundo. Causas estruturadas em uma forma padronizada, hegemônica, epistêmica que selecionar os capazes de serem aceitos socialmente, e nessa busca incessante de reconhecer-se a resistir às opressões sociais, religiosas, raciais, econômicas etc. que vão se apoderando dos conhecimentos acadêmicos como forma de entender esse outro “eurocentrado”, que compreendendo-o e resistindo à opressão. Por isso, os conhecimentos acadêmicos são tão importantes quanto os saberes e fazeres de cada sujeito. Um estrutura sua visão de mundo e o outro auxilia a compreender e se blindar frente à opressão.

O professor só consegue se envolver nesse enxergar a si próprio, de ser antes de ensinar a ser, mediante uma concepção de mundo outra, que compreende a opressão e por compreender os seus resultados, busca rompê-la do ideal social, que por vezes seus alunos anseiam.

4.3 DESENVOLVER

Antes de tudo, o “desenvolver” é estar com o outro, em busca da paz, da alegria, mesmo que seja em meio a luta e resistência.

Esse momento se baseia no diálogo, numa discussão que visa compreender o mundo e juntos criarem formas de ser e estar nele pautadas nas especificidades de cada sujeito que faz presença.

O ouvir se torna o principal motivador daquele momento. Ouvir o que cada um traz, a forma como considera relevante, seus anseios e perspectivas. O compartilhar permite que o professor encontre possibilidades de problematização, essa problematização permite que o professor também contribua com as suas experiências, com os seus saberes e fazeres, com a forma como compreende o mundo. A partir dessa partilha de experiências e saberes, o professor estabelece relações com os conteúdos curriculares, por exemplo, ao modelar um problema.

Caso os alunos não tragam situações a serem exploradas, o professor pode propor situações gerais a serem tratadas pelos alunos. As situações gerais permitem que os alunos possam procurar soluções mediante seus saberes e fazeres, anseios e perspectivas, pois a “resolução” dessas situações são livres, abertas, irão requisitar que sejam curiosos, criativos, que reflitam e contribuam.

Ao final dos momentos, ao final do diálogo, das impressões que cada sujeito obteve mediante a partilha de saberes e fazeres, cada um transformado pelo contato com o outro, transformará ou não o seu modo de compreender o mundo, caso perceba necessário aperfeiçoará seus saberes e fazeres. Ambos com autonomia e criticidade construirão seus conhecimentos.

4.4 AVALIAR

O professor precisa mobilizar os alunos a serem fiéis a eles mesmos, a não submeter a si próprios a enganações na busca por status. No mesmo sentido em que aprendem a aprender, aprendem também a serem éticos e críticos, observando e vivenciando de forma racional. O avaliar representa um olhar crítico diante de si próprio, ao outro, aos momentos, às aprendizagens, aos saberes e fazeres, ao estar no mundo e buscando uma vivência digna.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Compreende-se que a etnomatemática representa uma nova visão de mundo, que antes de tudo busca a consolidação da paz, respeito, o bem ao outro, independente das

diferenças. Somente pode-se pensar em desenvolver uma pedagogia respaldada nos princípios da etnomatemática, os professores que acreditam nessa visão outra de se estar no mundo com o outro.

Supera a contextualização, a menção a outras culturas, o modo como podemos identificar a matemática acadêmica nas particularidades e tradições culturais de vários povos. Sustenta-se na consciência do lugar que ocupa, representa o reconhecer enquanto sujeito. Partir dessa consciência de si próprio permite que o aluno possa almejar outros saberes e fazeres. Reconhecer que seus costumes representam saberes e fazeres específicos da sua família/comunidade e sensibilizar sobre a importância do aprender, um aprender que vai muito além da compreensão e domínio da matemática acadêmica, mas a constituição de uma escola como espaço para o compartilhar da vida.

Ao partilhar essa vida, vidas, juntos!

Permitir-se à construção de caminhos à uma pedagogia etnomatemática possibilitou reviver seus princípios, na tentativa de enxergá-los no espaço escolar. Um espaço que revigore os saberes e fazeres de seus alunos ao invés de silenciá-los. O desenvolver deste texto permitiu repensar que tipos de intervenções e atividades pedagógicas serão desenvolvidas nas próximas etapas da investigação, o quanto precisam, antes de tudo, prezar pelo bem do outro.

REFERÊNCIAS

BOZZANO, C. B. Feminismos transnacionais descoloniais: algumas questões em torno da colonialidade nos feminismos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 27(1): e58972, 2018. DOI: 10.1590/1806-9584-2019v27n158972.

CRUZ, L. de C. M.; DAÚDE, R. B. Etnomatemática e o Assentamento Rural Che-Guevara: pulsões de sobrevivência e transcendência no saber/fazer do assentado. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 7, n. 1, p. e2004, 25 fev. 2021.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **O programa Etnomatemático: Uma síntese**. Acta Scientia, v.10, n.1, Jan/jun.2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Política e educação: ensaios**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

SORIA, S. **Crítica, política y pedagogía decolonial**. Una lectura a contrapelo. Estudios de Filosofía Práctica e História de las Ideas / issn en línea 1851-9490 / Vol. 19 www.estudiosdefilosofia.com.ar / Mendoza / 2017.

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.

_____. Pedagogías decoloniales: Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine. **Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. TOMO II. Ediciones Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial, 2017.