

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.018

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: ELEMENTOS DECOLONIAIS EM UMA PROPOSTA DE POLÍTICA PÚBLICA

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

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

OTÁVIO NOGUEIRA BALZANO

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

RESUMO

No momento em que se discute o “Novo Ensino Médio”, ressalta-se uma proposta pedagógica implantada no Rio Grande do Sul em 2011, tendo em vista sua relevância e atualidade como espaço de construção do conhecimento, especialmente por contemplar aspectos curriculares e pedagógicos reivindicados, hoje, por docentes e discentes. Assim sendo, neste texto objetiva-se analisar, desde a perspectiva da decolonialidade, a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, implantada no Rio Grande do Sul em 2011. Em termos metodológicos, este texto resulta de estudos realizados a partir de 2014, com aplicação de questionário a 658 estudantes (que cursaram todo o ensino médio pela referida proposta) e 30 professores (coordenadores do Seminário Integrado), em 30 escolas públicas de ensino médio, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação da Seduc-RS. No tratamento dos dados utilizou-se a técnica de análise temática de Gibbs (2009) em articulação com a análise discursiva de Bakhtin (2003; 2014), abrangendo quatro instâncias educacionais: regulatória, discente, docente e teórica. Quanto aos resultados, os estudos permitiram concluir que: a) a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico apresenta potencial de educação intercultural decolonizadora; b) o protagonismo juvenil assume centralidade na proposta, sendo percebido nas quatro instâncias; c) há inter-relação entre protagonismo juvenil e educação intercultural decolonizadora; d) prepara o estudante para a compreensão da realidade e atuação crítica na sociedade, buscando a transformação dessa realidade; e) promove a interculturalidade, estratégia para a decolonização da educação. Em efeito, entende-se que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico revela potencial para implementação em contexto brasileiro atual.

Palavras-chave: Ensino Médio, Politecnia, Currículo, Educação intercultural, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

A área das ciências humanas, notadamente o campo da educação, passa por constantes confrontos teóricos e metodológicos, cujos embates se agudizam à medida que a circulação de ideias se intensifica, ocorrendo rupturas e rompimento de fronteiras. Nesse sentido, para além da racionalidade moderna-colonial-antropocêntrica hegemônica, o momento atual no Brasil requer “olhares outros”, na direção do que destaca Kramer (2007, p. 184):

[...] questiono a sacralização e o encarceramento da linguagem, a imposição dos jargões, a neutralidade que pretensamente seria preciso encontrar ou seguir nas ciências humanas e sociais; com eles destaco a necessidade de se consolidar uma forma outra de produzir conhecimento científico. Enfatizo, também, que é preciso redimensionar os paradigmas de cientificidade e ampliar o próprio escopo da interdisciplinaridade a partir da qual a educação é concebida e percebida [...].

É na perspectiva de um olhar outro – perspectiva decolonial¹– que a investigação foi pensada e traçada, analisando a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como estratégia educacional outra – não mais uma reforma educacional. Não se trata de pretender construir um novo documento, mas sim pensar a potencialidade dessa proposta como decolonizadora. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

Este trabalho se constitui num recorte da investigação que analisou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, a qual vigorou de 2011 a 2014. Na visão de idealizadores da referida proposta – com base em estudos realizados (RIO GRANDE DO SUL, 2011) –, os estudantes

1 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).

ingressam nessa etapa com rica bagagem sociocultural, com visão de mundo e projetos de vida construídos em vivências. Todavia, não encontram na escola a satisfação de seus desejos e necessidades devido à ausência de diálogo entre as partes envolvidas – escola, professor, estudante e família (MUNSBURG, 2015).

Tendo esse cenário educacional como desafio, o Plano de Governo na gestão de 2011-2014, estabeleceu como prioridade a reestruturação curricular da educação básica, especialmente o ensino médio. A partir de um documento-base intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”, elaborado por especialistas, instaura-se o processo de construção coletiva da proposta pedagógica, desenvolvido no segundo semestre de 2011, envolvendo cerca de 40 mil profissionais da educação e representantes de todos os segmentos das comunidades escolares. Tal processo compreendeu discussão e debate em cinco etapas sucessivas e progressivas: escolar, municipal, regional, inter-regional e estadual. Foram realizadas conferências municipais (nos municípios em que há escolas de ensino médio), 30 conferências regionais (uma em cada Coordenadoria Regional de Educação/CRE), nove conferências inter-regionais (envolvendo CREs próximas) e a conferência estadual (em Porto Alegre, com a participação de 450 delegados eleitos nas etapas anteriores) (AZEVEDO; REIS, 2013).

Em efeito, é implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico como política pública, progressivamente de 2012 a 2014. A gestão 2011-2014 encerra o último ano (2014) com as seguintes taxas de rendimento no ensino médio da rede pública estadual: a) taxa de aprovação – 73,8%; b) taxa de reprovação – 17,2%; c) taxa de abandono – 9,0%. (GONZAGA, 2018). Os números, comparados aos de 2010, atestam o sucesso, mesmo que relativo, da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

A análise do documento-base do Ensino Médio Politécnico permite identificar os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e sua operacionalização, destacando-se, neste artigo, os seguintes aspectos: a) Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo; b) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; c) contextualização como fenômeno histórico; d) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; e) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdo organizado a partir da realidade vivida; f) pesquisa como princípio

pedagógico; e g) politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta.

O trabalho interdisciplinar ocorre por meio de projetos construídos no espaço do Seminário Integrado como estratégia pedagógica integradora das pesquisas, com enfoque crítico-investigativo. Esses projetos envolvem “[...] práticas, visitas, estágios e vivências [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 27), podendo ocorrer fora do espaço escolar e em contraturno. O Seminário Integrado constitui-se em espaço planejado, integrado por professores e alunos, realizado desde o primeiro ano e em complexidade crescente, organizando todo o projeto político-pedagógico de forma a incentivar a cooperação, a solidariedade e o protagonismo juvenil (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Considerado um componente curricular, o Seminário Integrado é o elemento articulador e problematizador do currículo, articulando conhecimentos vivenciais com conhecimentos sistematizados. Metodologicamente, integra práticas interdisciplinares e investigativas, em especial pesquisas socioantropológicas para conhecimento da realidade local. A organização dos trabalhos do Seminário Integrado é de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto que a coordenação dos projetos é atribuição do coletivo dos professores. Além disso, o Seminário Integrado é coordenado por um professor orientador, o qual é responsável pela avaliação dos projetos vivenciais dos estudantes (MUNSBURG, 2015, p. 33-34).

Como suporte teórico, o processo analítico assentado no dialogismo articula-se com os conceitos basilares de Walsh (2013; 2017), especialmente no que diz respeito às interações humanas (experiências interculturais) observáveis na perspectiva da educação intercultural decolonizadora, e de Candau (2016). Walsh (2013; 2017) enfatiza a necessidade de interculturalizar estruturas, instituições, relações e modos de pensar, tudo isso impregnado pela lógica moderno-colonial-eurocentrada e racial. Nesse sentido, a pesquisadora propõe trabalhar para a decolonização das mentes e a transformação das estruturas da colonialidade, isto é, trabalhar para a decolonialidade – movimento contínuo na busca da decolonização do saber, do ser e do poder (QUIJANO, 2002). Decolonizar, portanto, é desapegar-se da lógica da colonialidade e abrir-se a teorias e metodologias outras. É o que se buscou com a referida investigação.

Quanto à estrutura, o corpo deste artigo está organizado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro tópico – Caminhos da pesquisa – apresenta os procedimentos metodológicos – fundamentados na análise temática de Gibbs e na análise discursiva de Bakhtin – utilizados na investigação. O

segundo – Elementos decoloniais e interculturais na construção de um pensamento “outro” –, aborda conceitos e pressupostos teóricos na perspectiva decolonial que sustentam a pesquisa. Por fim, o terceiro tópico – Resultados e discussão – traz a análise dos enunciados de quatro instâncias educacionais.

CAMINHOS DA PESQUISA

A investigação realizada, de abordagem qualitativa, deu continuidade ao estudo que produziu a dissertação intitulada “O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes” (MUNSBURG, 2015). Objetivou-se analisar as potencialidades do Ensino Médio Politécnico como proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora.

O levantamento de dados foi realizado em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Foram aplicados questionários com questões fechadas e uma aberta a 658 estudantes concluintes do ensino médio em 2014 e a 30 professores coordenadores do Seminário Integrado, um de cada escola. A questão aberta solicitava o relato de uma atividade que tenha contribuído, ou não, para a formação do estudante.

Para análise dos dados da pesquisa, em toda sua amplitude, foram realizadas: a) análise documental, utilizando-se principalmente o documento-base “Proposta Pedagógica para o

Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011); e b) análise dos relatos de estudantes e de professores, coletados por meio de questionário, com utilização da Técnica de Análise de Temática (TAT) proposta por Gibbs (2009) e Análise Discursiva Bakhtiniana (ADB), de Bakhtin (2003; 2011).

Num primeiro movimento, procedeu-se à análise dos discursos (textos) segundo a TAT. Esta técnica constitui-se num método interpretativo, que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável, cujos procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados são:

- 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, p. 77-78).

Da leitura dos textos emergiram os códigos descritivos, um rol de termos com base na frequência de palavras ou expressões, tais como organização e participação em projetos de pesquisa, projetos de vida, projetos culturais, projetos sociais e projetos interdisciplinares de interesse dos sujeitos. Como unidade de registro utilizou-se o tema, tendo a semântica como critério, o que resultou na codificação em tipos de atividades ou ações e a agregação dessas em categorias identificadas como práticas – interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, do trabalho, político-cidadãs e interculturais. Essas categorias foram, ainda, desdobradas em subcategorias, as quais se expressam em tipos de ações pertinentes a cada uma. Passando da descrição ao nível analítico, são estabelecidos os três códigos analíticos: protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade. Estes códigos serviram de referência para a escolha dos enunciados de cada instância que foram analisados conforme a ADB².

Ingresa-se, assim, no segundo movimento da análise dos discursos, agora na perspectiva bakhtiniana, segundo a qual as instâncias educacionais situam-se no campo da análise discursiva dialógica, conversando com intensa interatividade. Uma leitura primeira dos documentos e dados coletados possibilitou a definição e seleção dos interlocutores de cada instância educacional, quais sejam: a regulatória, discente, docente e teórica preconizadas pela ADB.

O princípio dialógico, na visão bakhtiniana, ocupa centralidade no processo analítico. Para tanto, o dispositivo analítico construído para a análise discursiva bakhtiniana compõe-se das seguintes etapas: 1ª) Identificação e seleção dos enunciados – com base nas categorias analíticas (unidades temáticas) identificadas segundo a TAT, foram selecionados os enunciados correspondentes a cada instância;

2 A opção pela ADB decorre de inspiração em duas pesquisas relevantes estruturadas sob essa ótica. Veneu (2012) iluminou o caminho quanto ao aspecto metodológico e Mozena (2014) contribuiu com a organização dos enunciados em instâncias educacionais.

2ª) 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; 3ª) 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; 4ª) 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 5ª) Análise dos enunciados – trata-se da análise e discussão dos resultados, articulando elementos linguísticos, contexto extraverbal, conceitos bakhtinianos, problemas e objetivos da pesquisa.

ELEMENTOS DECOLONIAIS E INTERCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO “OUTRO”

Aborda-se, aqui, a fundamentação teórica que sustenta o posicionamento geoepistêmico da investigação, isto é, pensar desde onde se vive. Questiona-se sobre a realidade do mundo que/em que se vive, um mundo produzido pela modernidade/colonialidade. Conforme Mignolo (2017, p. 13), modernidade/colonialidade/decolonialidade é “[...] uma tríade que nomeia um conjunto de relações de poder.” A colonialidade constitui-se no lado obscuro da modernidade, sendo expressa em tripla dimensão: a) colonialidade do saber (conhecimento, marginalizando sistemas de conhecimento diferentes); b) colonialidade do ser (subjetividades, inferiorizando os diferentes, os “outros”); e c) colonialidade do poder (político e econômico, hierarquizando grupos humanos e lugares). Já a decolonialidade configura-se como resposta a esse aparato de dominação sobre povos subalternizados.

Neste momento, pergunta-se: como resistir à colonialidade hoje? (Re)existindo e resistindo. Rolnik (2016, p. 22) indaga: “Que modos de resistência estão sendo experimentados neste mundo flexível do pós-fordismo e sua lógica rizomática?” Ora! Dentre muitos modos de resistência, ressaltam-se ações na perspectiva da decolonialidade. Conforme Borsani e Quintero (2014), a decolonialidade situa-se no centro do cenário epistêmico e político, esfarelado a colonialidade do poder hegemônico. A resistência passa, de início, pela aceitação de que existe o “outro”, de

outra geografia, com outra cultura e, acima de tudo, com outra racionalidade, isto é, outro modo de pensar, um “pensamento outro”³, uma episteme outra.

Mas, o que se entende por “pensamento outro”? “Pensamento outro” não é simplesmente outro pensamento; é um pensamento diferente e diferenciado geopistemamente. É um pensamento diferente da racionalidade moderna/colonial. Diferente no lugar desde onde se pensa, nos princípios que advoga e na finalidade – possibilitar condições de vida digna e justa às sociedades dominadas por Estados imperialistas, exploradas por sistemas econômicos e subalternizadas racialmente. Em oposição à racionalidade colonial dominante,

“pensamento outro” é plural, porque é local – locais são múltiplos porque singulares, únicos. É a singularidade, a unicidade do lugar desde onde se pensa que o faz diferente (outro) e plural. “Pensamento outro” não é homogeneizador, universalista; é aberto ao diálogo entre culturas (eu “e” outro, eu “com” outro). (MUNSBURG, 2020, p. 66).

Assim, aposta-se em ações e práticas que contribuam para a decolonização do saber, do ser e do poder, tendo a interculturalidade como estratégia, aqui entendida como um projeto e processo contínuo por construir. O conceito inscrito no projeto decolonial ganha importância com os estudos de Catherine Walsh. A pesquisadora entende 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). Nesse sentido, a interculturalidade deve ser pensada como projeto voltado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos: “[...] la interculturalidad es práctica política y contrarrespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar.” (WALSH, 2005, p. 47). Ressalte-se que Walsh é uma ativista em prol do binômio decolonialidade-interculturalidade, defendendo que ambas são apostas e horizontes de lutas entrelaçadas (WALSH, 2014).

3 A noção de “pensamento outro” assemelha-se à noção de colonialidade do ser. Foi cunhada pelo marroquino Abdelkebir Khatibi (1938-2009) e se refere à possibilidade de pensar desde la descolonização, lutar contra la desumanização, la existência dominada e a não-existência. Os pesquisadores integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade usam frequentemente expressões como: “pensamento outro”, “conhecimento outro”, etc. Neste contexto, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa – que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não seja a posta em questão; quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma.

É com base nesses pressupostos teóricos que se desenvolve a análise temática e discursiva em cada instância educacional, o que é apresentado, de forma abreviada em função do espaço disponível, na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A estrutura organizativa da dialogia dos enunciados compreende o entrecruzamento dos três códigos analíticos – protagonismo juvenil, intervenção na realidade e interculturalidade –, estabelecidos a partir da TAT, nas quatro instâncias educacionais, a saber: regulatória, discente, docente e teórica. Nesta discussão, os conceitos, concepções e/ou pressupostos bakhtinianos que sustentam a análise são: dialogismo (princípio dialógico) e relações dialógicas; diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos (instâncias discursivas); texto (discurso ou enunciado) como objeto das ciências humanas; enunciado como unidade de análise; discurso verbal e discurso extraverbal (contexto social); análise discursiva – explícito (dito) e implícito (não-dito); análise enunciativa – “método sociológico”; autor-pessoa como sujeito social, cultural e histórico; horizonte social; interação “eu-mundo-outro”; visão de mundo; língua e elementos linguísticos essenciais à análise.

A instância regulatória corresponde à Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, utilizando-se a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” como fonte de enunciado(s). Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo, com ênfase no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na politecnia como princípio organizador da proposta, na contextualização como fenômeno histórico e no conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade.

A instância discente abarca enunciados extraídos de relatos de estudantes – questão aberta do questionário – acerca de uma situação de aprendizagem. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões da formação humana, complementada com o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. A análise dos relatos parece indicar que maior participação dos estudantes no processo educativo corresponde a resultados mais significativos, com menores índices de evasão e reprovação e melhor desempenho escolar.

A instância docente compreende enunciados retirados dos relatos de professores orientadores do Seminário Integrado, espaço integrador das disciplinas e articulador e problematizador do currículo, pensado para consolidar a análise interdisciplinar e contextualizada do currículo. A análise dos relatos com base na Técnica de Análise Temática de Gibbs (TAT) resultou nos seguintes códigos analíticos e respectivas quantidades de citações: protagonismo (21) e, conjuntamente, interculturalidade e intervenção na realidade (27). Estes códigos compreendem duas categorias muito evidenciadas: ações para formação humana (17) e ações para preparação para o trabalho (16).

A instância teórica, que embasou a pesquisa sobre a potencialidade da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico na perspectiva decolonial, compreende conceitos e/ou pressupostos teóricos de pensadores latino-americanos, notadamente integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), com ênfase na interculturalidade. Nesse campo investigativo ganha relevância o pensamento e as concepções de Catherine Walsh sobre decolonialidade e interculturalidade.

No que concerne ao código analítico “protagonismo juvenil”, a instância regulatória defende que “[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6). Indica, também, que esta proposta de trabalho possa romper com uma grade curricular rígida, estanque em seus conhecimentos e de pouca interação com o mundo social. Nesse sentido, aponta que “[...] priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 6).

Percebe-se, no enunciado, que os gestores estão cientes de que a escola e, em seu âmbito, o professor não estão preparados para atender às demandas juvenis. Daí a justificativa para a implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. “Quem enuncia, portanto, são os gestores da educação pública estadual, tendo como enunciatários toda a comunidade gaúcha, mas priorizando a interlocução com os sujeitos da educação escolar (equipes diretivas, professores e estudantes). (MUNSBURG, 2020, p. 99). Nesse contexto, emerge, pois, a tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade, o que evidencia o protagonismo juvenil.

Na instância discente, “protagonismo juvenil” é percebido especialmente no conjunto de práticas político-cidadãs. Um dos estudantes assim descreve: “Foi

muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento.” (E3/8)⁴. Outro estudante manifesta: “No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha.” (E20/39).

O princípio que mobiliza a curiosidade do aluno propicia aos educandos – mediante a realização de pesquisa socioantropológica local – a compreensão da realidade e preparando-os para a intervenção nessa realidade. A alusão ao Seminário Integrado (SI) como sendo um dos espaços da proposta de reestruturação curricular destaca-se na percepção dos estudantes: “Seminário Integrado, pois temos que construir um projeto constituindo todas as matérias, e apresentar para os alunos e professores. É uma das atividades mais legais já feita na Escola, e isso já ensina o aluno de como elaborar um projeto para sua vida.” (E1/1). Ainda outro estudante enfatiza, referindo-se ao SI como uma contribuição “[...] aos alunos na realização dos trabalhos, aprendizagem do assunto, explicação para o público e sua autoavaliação de desempenho. Além de contribuir em uma futura realização de trabalho na universidade, pois já teremos tido uma base de como é realizado um seminário.” (E11/24).

O código “protagonismo juvenil” também é ressaltado pelos docentes, destacando ações e/ou atividades em que os estudantes têm a iniciativa, especialmente no espaço do Seminário Integrado como eixo articulador e problematizador do currículo, visando a transformação da realidade. Nesse sentido, relato de um docente é esclarecedor, referindo-se a atividades relacionadas à disciplina de artes: “Foi perceptível o envolvimento dos alunos na execução da proposta onde, de forma protagonista, produziram curtas com temáticas relevantes no contexto em que estão inseridos.” (P13⁵). Trata-se de uma atividade inserida no “[...] projeto vivencial, envolvendo pesquisas socioantropológicas, contextualização dos conteúdos, ações educativas de respeito às diversidades, ações solidárias e atuação comunitária.” (MUNSBURG, 2020, p. 103-104).

O projeto realizado confirma o protagonismo dos estudantes, o que pode ser percebido na forma como os professores relatam a experiência: “Foi oportunizado a eles serem os protagonistas do processo de criação de uma Empresa, onde

4 E (estudante), seguido de número sequencial/número da CRE onde se situa a escola.

5 P (professor), seguido de número da CRE onde se situa a escola.

foi trabalhada a utilização de tabelas, fontes, negritos, enfim coisas básicas deste recurso, mas que não são costumeiramente utilizadas pelos nossos alunos.” (P1). Outro educador enfatiza o quanto a liberdade permite e estimula a criação: “Nós professores damos a eles as ferramentas ensinando como e onde pesquisar, juntamente com a maneira de estruturar uma pesquisa através das normas científicas.” (P20).

Quanto à instância teórica, o protagonismo dos sujeitos precisa ser visto de forma articulada à concepção de interculturalidade, que pressupõe, também, intervenção na realidade. Segundo Guerrero Arias (2010, p. 247), a interculturalidade é uma meta a ser alcançada: “[...] lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados.” Práticas e ações que são levadas a efeito por sujeitos protagonistas, atuantes em seu contexto.

No que se refere ao código analítico “intervenção na realidade”, a instância regulatória enfatiza o poder transformador da escola e a necessidade de mudança no fazer pedagógico. E isso requer rupturas no constituído e aberturas para ações coletivas interdisciplinares como estratégias formativas de sujeitos preparados para intervirem na realidade. Afirma o documento:

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

Do ponto de vista dos estudantes, o código “intervenção na realidade” abrange diversas práticas pedagógicas relacionadas a projetos que contribuem para a formação dos educandos. Os respondentes citam projetos que envolvem conhecimento e compreensão da realidade, interação com pessoas de diferentes segmentos sociais e conscientização sobre respeito aos outros e à diversidade. “O desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas de campo trouxeram mais conhecimentos para nossa vida social e educacional. A busca pelo aprimoramento do saber, nos indicou o melhor caminho a ser seguido no campo da educação.” (E8/20).

O reconhecimento da apropriação do conhecimento desde os problemas sociais conhecidos e locais remete para um processo de ampliação da leitura de mundo, identificados por alguns alunos como “conhecimento extras”, de outro

modo, em que um outro aspecto se evidencia, anunciando um horizonte de sentido que aponta para o ingresso no ensino superior, ou seja, aprender a produzir ou de como se faz um trabalho acadêmico. Um dos estudantes complementa: “[...] ainda aprendemos sobre como realizar um trabalho acadêmico. Além disso, foi realizada uma feira para expor todos os trabalhos que foi uma atividade dinâmica e divertida que nos proporcionou conhecimento sobre diversos assuntos.” (E16/9). Por meio de projetos vivenciais, com pesquisas socioantropológicas, em que pese muitos entraves de diversas ordens, os estudantes são orientados para a compreensão da realidade e solução de problemas sociais no contexto comunitário: “O projeto nas aulas de Seminário Integrado, nos períodos do E. M. Politécnico, foram úteis para novos conhecimentos e aprendizados a respeito de assuntos necessários para o nosso cotidiano.” (E17/7).

A instância docente destaca, sobre o código analítico “intervenção na realidade”, que os projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar no Seminário Integrado propiciam importantes ações formativas, conforme se pode observar no depoimento a seguir de um dos professores: “Todas as atividades propostas em seminário integrado têm o intuito de desenvolver o aluno integralmente, pensando que o dever da escola é preparar o aluno não apenas profissionalmente, mas como um cidadão crítico e participativo em nossa sociedade.” (P16). Há seguramente um projeto de trabalho que se traduz em uma articulação entre o campo teórico de produção do conhecimento e o engajamento em uma realidade social, onde o aluno é estimulado a se apropriar e construir alternativas, buscando possibilidade de leitura e de interpretação desta realidade. Uma dinâmica que impele para a produção do conhecimento visceralmente significativo: “Assim, as atividades abrangem apresentações artísticas (teatro, dança, produção de vídeos, etc.), pesquisa científica, pesquisa de campo e produção do projeto científico.” (P16).

A opção por temas que compõem o cotidiano dos alunos se apresenta como estratégia didática que mobiliza a curiosidade. O relato do professor a seguir exemplifica bem a situação experimentada: “No primeiro ano do E. M. Politécnico trabalhamos com o tema Meio Ambiente e Qualidade, onde os estudantes pesquisaram a realidade dos bairros onde moravam.” (P35). Na avaliação do educador, a experiência de “pesquisar” seus próprios locais de pertencimento contribuiu a um dar-se conta do que é possível fazer, num movimento de compreender o lugar desde onde se está: “Acredito que foi pra eles uma experiência significativa, pois partiram da sua realidade, visualizaram os problemas do seu bairro. Acredito que os

estudantes precisam ter um norte, alguém que os oriente, inclusive na escolha dos assuntos que surgem na pesquisa socioantropológica.” (P35). Um outro educador assim se refere à dinâmica experimentada nos Seminários Integrados, valorizando a realização de projetos de trabalho construídos pelos próprios discentes: “Propiciar conhecimento, trabalho em equipe, interpretação, leitura, postura na apresentação, desenvolvendo novas habilidades.” (P39). O fortalecimento de vínculos entre colegas, entre estudantes e docentes e com o espaço da escola como sendo um território de vivências, aprendizados e parcerias parece encontrar na narrativa do educador alternativas para se repensar modos outros de viver a experiência escolar no ensino médio: “O que percebemos nos alunos que tiveram a oportunidade de escolher o tema de seu trabalho, propiciando focar na área que ele tem interesse, isto fez com que os alunos tivessem mais interesse e com espírito de pertencimento.” (P39).

Nessa direção, o enunciado apresentado na sequência traz uma síntese das ações oportunizadas no espaço do Seminário Integrado:

Os educandos tiveram a oportunidade de inovar, compartilhar com o grupo novas descobertas, usar novas tecnologias, por meio dessas práticas, os conhecimentos foram assimilados mais fácil, de forma prazerosa, criando outras possibilidades de explorar a capacidade argumentativa no confronto de ideias, posicionando-se diante de problemáticas sociais. (P25).

A realização do projeto possibilitou aos jovens o conhecimento da realidade social da comunidade em que vivem e despertou-os para a intervenção transformadora. Por meio de pesquisas, os estudantes identificaram problemas sociais do entorno e refletiram criticamente em busca de alternativas para mudar a realidade local. Pode-se afirmar que se trata de experiência formadora de cidadãos para a intervenção na realidade. O pensar desde onde se está e com quem se está parece indicar caminhos que mobilizam tanto o conhecimento necessário e apropriação, inclusive metodológico de pesquisar, quanto a perspectiva de leitura de mundo.

Já no que se refere ao código analítico “interculturalidade”, para os gestores da proposta do Ensino Médio Politécnico o conceito aparece implícito, especialmente no que se refere à diversidade, ao respeito às diferenças, e, sobretudo, articulado à ênfase dada para o protagonismo juvenil e para a preparação para intervenção na realidade. Os mentores da proposta destacam a escola como espaço da diversidade, onde essa diversidade se expressa como elemento gerador de “outro fazer

pedagógico” fundamentado na dialogia reflexiva, “[...] reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). A proposta preconiza de forma clara o lugar que a escola pode e deve ocupar no enfrentamento das desigualdades sociais, transformando-se em suas estruturas curriculares, tornando-as mais flexíveis, garantindo espaços de vivências da diversidade e de experimentações de ações na perspectiva emancipatória e democrática. Ou seja, conforme indicam Azevedo e Reis (2013, p. 243): “Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar.”

Igualmente para os discentes, a interculturalidade está presente na proposta, evidenciada em diversas práticas pedagógicas, especialmente nas que envolvem projetos interdisciplinares. Eis o depoimento de um respondente: “A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade.” (E15/18). Outras atividades, enfatizando o aspecto cultural e a relação entre as culturas, são descritas pelos estudantes como dimensões importantes do trabalho educativo: “A realização de uma gincana multicultural, envolvendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, em conjunto com todos os professores e funcionários da escola” (E12/6).

A dinâmica da escola vai sendo transformada por uma lógica onde a criação e inovação de atividades ganham espaço. A gincana cultural, lembrada por um estudante, é avaliada no sentido de: “Além de fazer com que os alunos se conheçam, aprendam a trabalhar em equipe, fez com que praticássemos ações sustentáveis como recolhimento de garrafas pet e óleo saturado e assim colaborássemos para a preservação do meio ambiente.” (E12/6). São ações que exploram o cotidiano e apostam na mudança de comportamentos, na medida em que o conhecimento vai sendo construído sobre os diferentes aspectos que o compõem: “Gostei muito da gincana tradicionalista, pois fez todas as turmas participarem, em conjunto. O seminário foi muito importante, pois pesquisamos sobre um assunto e assim adquirimos cada vez mais conhecimento” (E23/9). Ou ainda: “Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos.” (E25/16).

Do ponto de vista dos docentes, o código “interculturalidade” é destacado especialmente em projetos que compreendem pesquisas socioantropológicas de

caráter comunitário, envolvendo toda a comunidade escolar. É o que se percebe no caso narrado a seguir, referente a um projeto de 2012 intitulado “Noite Gastronômica”, “[...] tornando a escola um ambiente acolhedor para toda a comunidade escolar. [...] momento para os alunos apresentarem seus trabalhos e uma oportunidade para a família vir à escola e prestigiar o que os alunos produziram sobre a alimentação saudável.” (P16). O sucesso do evento fez com o projeto fosse ampliado no ano seguinte – “2ª Noite Gastronômica – Sabores do Sul” –, tendo como tema “Rio Grande do Sul sob o olhar de Simões Lopes Neto”. Os estudantes realizaram uma mostra gastronômica e produziram um vídeo e uma apresentação teatral baseados em contos do referido escritor gaúcho, numa imersão na cultura regional. O relato desse projeto evidencia a ocorrência de diversas práticas pedagógicas: interdisciplinares, investigativas, do cotidiano, político-cidadãs e interculturais. O respondente ressalta a preparação dos estudantes para o exercício da cidadania, como sujeitos críticos e participativos. “Assim, o projeto ‘Noite Gastronômica’ reúne as condições para o alcance dos objetivos no âmbito da interculturalidade, oportunizando a interação de toda a comunidade escolar em torno de elementos da cultura local.” (MUNSBURG, 2020, p. 113).

Os educadores seguem referendando o que já destacaram os estudantes. Aqui se percebe um encontro de vozes, estudantes e professores anunciam uma mesma direção da importância do trabalho e do lugar ocupado pelos Seminários Integrados nas articulações e consolidação do trabalho realizado. Um professor discorre que uma gincana escolar propiciou a integração dos estudantes, tendo “[...] como objetivos desafiar o espírito de competitividade, desenvolver valores, respeito à individualidade e diferenças, além de sensibilizar para a questão ambiental.” (P6). Ainda no campo da interculturalidade, outro professor descreve um projeto desenvolvido no Seminário Integrado que culminou na produção de um filme – “A droga do preconceito” –, cujo roteiro foi elaborado pelos estudantes. “Como finalização da Semana da Consciência Negra, foi apresentado às turmas do Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, e as críticas foram muito produtivas, sendo válida a mensagem principal do vídeo de que o preconceito está dentro de nós.” (P8).

Finalmente, de volta à instância teórica, busca-se apoio na pesquisadora Walsh, para quem a interculturalidade é estratégia ética, política e epistêmica de resistência à colonialidade, implicando processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, de um poder social “outro” e de uma sociedade “outra”. Interculturalidade é central para a construção de um pensamento

crítico “outro”, de/desde outro modo. (WALSH, 2005). Em síntese, para Walsh a interculturalidade constitui-se em estratégia para a decolonialidade via educação.

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016, p. 349) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural, reforçando a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de *interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula.*” Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico, possibilitando a convivência de realidades plurais e o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos. Nesse sentido, constata-se que os pressupostos e conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico qualificam-na na perspectiva de proposta de educação intercultural e decolonizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em mira o objetivo deste estudo – refletir sobre a potencialidade de uma proposta pedagógica inscrita na perspectiva da educação intercultural decolonizadora –, construiu-se este recorte da pesquisa de doutorado sobre a temática. Com apoio teórico em pensadores latino-americanos e metodológico em Gibbs e Bakhtin, a reflexão focou-se 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 intervir nela 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) a 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.

Entende-se 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, vislumbra-se 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 realidade.

REFERÊNCIAS

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

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

BORSANI, M. E.; QUINTERO, P. **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: EDUCO/Universidad del Comahue, 2014. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

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

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

GONZAGA, J. L. A. **Reestruturação curricular no estado do Rio Grande do Sul no Ensino Médio Politécnico**: uma possibilidade de descolonialidade do saber. Orientador: Gilberto Ferreira da Silva. 2018. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

GUERRERO ARIAS, P. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida – miradas otras desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010. Disponível em: <<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/11433/1/Corazonar%20una%20antropologia%20comprometida.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. [Curitiba]: Editora UFPR, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOTA NETO, J. C. da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOZENA, E. R. **Investigando enunciados sobre interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. Orientadora: Fernanda Ostermann. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUNSBURG, J. A. S. **O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes**. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2015.

MUNSBURG, J. A. S. **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, RS, 2020. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1386/1/jasmunberg.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília – SP, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio**

Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.

Porto Alegre: Seduc-RS, 2011. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010.** Porto Alegre: Seduc-RS, 2012. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010_20141222.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

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

VENEU, A. A. **Perspectivas de professores de física do ensino médio sobre as relações entre o ensino de física e o mercado de trabalho:** uma análise bakhtiniana. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2020.

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. (Ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. Disponível em: <<http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

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.

WALSH, Catherine. (ed.). **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.