



# Uma pesquisa sobre alfabetização de adultos na EJA: primeiros diálogos com Paulo Freire e uma perspectiva decolonial

*Endrika Leal Soares*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*endrika.leal@gmail.com*  
*<http://orcid.org/0000-0003-4748-0198>*

**Modalidade:** Artigo completo (comunicação oral).

## **Resumo:**

Neste artigo, discorremos sobre uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento que pretende problematizar processos de alfabetização matemática de alunos pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Optamos por pensar a pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial, enquanto teorizações que propõem o questionamento do padrão de poder dominante, a partir de um olhar menos excludente. Neste texto, trazemos as primeiras considerações sobre a produção de dados e propomos problematizá-las a partir de uma perspectiva decolonial e do diálogo com a educação libertadora/problematizadora de Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Matemática; Decolonialidade; Paulo Freire.

## **1. Introdução**

A pesquisa de doutorado em andamento que apresentamos tem buscado construir uma investigação com pessoas que, na fase adulta, procuram instituições de ensino a fim de se alfabetizar. Pretendemos investigar que problemáticas surgem no processo de alfabetização (e alfabetização matemática) desses alunos.

Essa investigação surgiu no contexto da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Educação (,) matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia” (SOARES, 2019), na qual trabalhamos com a produção e análise de narrativas com idosos analfabetos em Mato Grosso do Sul. Na época, as narrativas foram produzidas a partir de entrevistas com seis idosos em Campo Grande e Guia Lopes da Laguna, com o objetivo inicial de identificar estratégias matemáticas<sup>1</sup> produzidas e mobilizadas pelas pessoas com quem conversamos para lidar com situações cotidianas.

---

<sup>1</sup> Na dissertação, nos referimos inicialmente como estratégias matemáticas, mas reconhecemos que intitulamos dessa maneira de acordo com o que entendemos por matemática, tendo como referência a matemática ocidental.

A partir dessas narrativas, nos foi possível problematizar as estratégias matemáticas, mas também conhecer histórias da vida daquelas pessoas, de suas infâncias, de suas relações com a escola ao longo da vida, das vezes que tentaram se alfabetizar enquanto adultos (todas com marcas de evasão), do estigma que acompanha o sujeito analfabeto na sociedade e dos discursos que se reproduzem socialmente sobre escola e que contribuem para a manutenção de uma ideia do sujeito analfabeto enquanto subalterno.

Nos chamou muita atenção, entre inúmeras questões, as histórias das tentativas de retorno à escola na fase adulta das pessoas com quem conversamos, e essa segunda tentativa de se alfabetizar também resultou no abandono escolar. O que se pretende conquistar quando, após adulto, se procura pela alfabetização formal? Como acontece a alfabetização (e a alfabetização matemática) de pessoas adultas? Que tensões surgem nesse processo? Que subversões podemos observar? Como operam as relações dos alunos com a matemática – agora institucionalizada – nesse espaço? Que tipo de corpos são produzidos através do ensino da matemática na alfabetização pela EJA?<sup>2</sup>

Esses foram alguns questionamentos que ecoaram quando pensamos nesse cenário e, diante disso, nos propomos a realizar uma pesquisa com uma turma de alfabetização pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de problematizar processos de alfabetização (com especial atenção para a matemática) de alunos da etapa de alfabetização da EJA, investigando problemáticas que surgem nesse processo. Ao observar a dinâmica das aulas da turma Inicial IIA de uma escola municipal de Campo Grande, pretendemos investigar como operam as relações dos alunos com a matemática; investigar as possíveis movimentações de resistência e/ou subversões, bem como posturas colonizadoras e decolonizadoras nesse espaço; além de produzir e analisar narrativas a partir de entrevistas com os alunos.

Na produção desta pesquisa, nos colocamos em uma tentativa de pensar essa investigação a partir de uma perspectiva decolonial, mobilizando teorizações que têm nos ajudado a compreender um padrão de poder dominante que opera em nossa sociedade. Nossa tentativa se dá na direção da vigilância de nossas posturas para que, quem sabe, consigamos colocar em prática um exercício de ruptura dessa lógica colonizadora, que subalterniza raças,

---

<sup>2</sup> É importante destacar que nossa intenção não é responder todos os questionamentos que colocamos neste artigo, mas entendemos que fazer perguntas faz parte de um pensar/fazer decolonial, na direção de serem potentes na produção de inquietações, pensamento, fundamentais para a produção de uma pesquisa.

povos, conhecimentos, modos de vida etc. Essa ruptura sugere um movimento de libertação, de abertura para o questionamento, não com o objetivo de inaugurar um novo dominante, mas como uma opção outra que não essa narrativa hegemônica que nos foi imposta como única, a fim de que outras narrativas possam emergir do silenciamento que lhes foi imposto, para que possam coexistir.

Nas próximas seções, nos debruçamos sobre os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa, apresentando os caminhos que percorremos até o momento da escrita do texto, abordamos alguns aspectos gerais dos estudos sobre colonialidade/decolonialidade e trazemos uma primeira questão que nos chamou atenção durante a produção de dados, na tentativa de discuti-la a partir do diálogo com os estudos decoloniais e com a educação problematizadora/libertadora proposta por Paulo Freire.

## **2. Um pensar teórico-metodológico**

Na tentativa de discutir sobre um processo metodológico, se faz necessário abordar a pandemia de Covid-19 que temos enfrentado e que exigiu que adaptássemos nossas pesquisas de acordo com esse novo cenário. No caso desta investigação, o contexto pandêmico modificou de forma significativa o que havíamos planejado para a produção de dados, que inicialmente consistia em acompanhar a turma Inicial II A, assistindo as aulas e produzindo registros em um caderno de campo.

É certo que, de acordo com o modo como pensamos pesquisa, um planejamento é completamente passível de modificações e adaptações ao longo do caminho, pois durante a caminhada nos é possível reavaliar nossas opções metodológicas, de modo que façam sentido para a produção da investigação. Quando iniciamos a pesquisa, apesar de termos pensado um projeto com alguns direcionamentos, tínhamos consciência de que eram passíveis de mudanças. Talvez essas questões sejam mais fáceis no âmbito do discurso, pois apesar da consciência da não rigidez dos processos metodológicos, o deslocamento que a pandemia exigiu foi significativo, nos fazendo problematizar até mesmo o que entendemos por escola.

Após autorização para a realização da pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFMS, tive acesso aos Cadernos de Atividades elaborados para as fases Inicial I e Inicial II da EJA, que foram trabalhados durante os meses em que as aulas presenciais foram suspensas. Inicialmente, esses

cadernos eram elaborados pelos professores das turmas, e eram formados por atividades de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Foram elaborados seis cadernos direcionados para cada fase, Inicial I e II.

Na época, ainda não havia sido confirmado se as aulas em 2021 seriam remotas ou voltariam ao modo presencial. Até o final do primeiro semestre desse ano, as aulas aconteceram de forma remota e algumas outras modificações surgiram: a escola que estamos realizando a pesquisa só teria uma turma da fase Inicial II, pois não houve matrículas suficientes para a criação de uma turma da fase Inicial I. A fase Inicial I corresponderia do 1º ao 3º ano e a segunda do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Em 2021, com a continuidade das aulas de forma remota, os Cadernos de Atividades passaram a ser padronizados e produzidos pela SEMED, intitulado Caderno Base da REME. Além do acesso aos cadernos, tenho acompanhado as aulas pelo grupo do WhatsApp da turma. Modificações tão significativas na dinâmica da sala de aula que, até então, causava a sensação de familiaridade, trouxeram uma preocupação imediata. O quanto não ter aulas presenciais modifica uma pesquisa que foi pensada, inicialmente, para ser realizada nesses termos? Ou: como fazer uma pesquisa agora que “não tem escola”?

Essa pergunta encontrou vazão para se manifestar na malha de incertezas que se deram com a pandemia e as modificações necessárias para a segurança da população, quando as aulas presenciais estavam suspensas por tempo indeterminado. Quanto a lidar com as mudanças como se a escola tivesse parado de existir é reduzir uma ideia de escola enquanto aquele espaço físico, com salas de aula, cadeiras enfileiradas, quadro grande, entre outros elementos reconhecíveis. Nesse momento, quando a escola se apresenta de outra forma, uma forma que causa estranhamento, é como se surgisse um convite para se pensar nela. Existe escola. Que escola acontece quando extrapola aquele espaço reconhecível e passa a habitar nossas casas? Que escola é possível acontecer nesse contexto quando não se tem internet para acompanhar as aulas diárias? Que escola acontece quando somente podemos estudar por um caderno de atividades?

Optar por realizar uma pesquisa na EJA é se deparar com um discurso reparador, em que a criação dessa modalidade de ensino parece estar a serviço de reparar uma dívida social com jovens e adultos com escolaridade incompleta ou não alfabetizados. Reconhecida como uma modalidade de Ensino da Educação Básica e instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a EJA é destinada às pessoas que não concluíram os

estudos no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio na idade considerada adequada, assim como para as pessoas que não tiveram acesso à educação escolar ou que não concluíram a fase de alfabetização.

Relacionada a essa função reparadora, a formação hierárquica da sociedade brasileira e a posição subalternas ocupadas pelas pessoas analfabetas em uma sociedade predominantemente letrada são reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio do Parecer 11/2000, quando afirmam que:

Tanto a crítica à formação hierárquica da sociedade brasileira, quanto a inclusão do conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludentes estão por se completar em nosso país. A barreira posta pela falta de alcance à leitura e à escrita prejudica sobremaneira a qualidade de vida de jovens e adultos, estes últimos incluindo também os idosos, exatamente no momento em que o acesso ou não ao saber e aos meios de obtê-lo representam uma divisão cada vez mais significativa entre as pessoas (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 8).

Nesse sentido, os estudos sobre colonialidade/decolonialidade tem nos ajudado a compreender e problematizar um padrão de poder operante no mundo – atingindo as esferas do poder, do ser, do saber e da natureza – que garante que formas coloniais de dominação continuem se perpetuando mesmo após a libertação territorial das colônias.

A colonialidade é entendida como o lado oculto da modernidade (MIGNOLO, 2017), ou seja, a existência da modernidade supõe a existência da colonialidade, como um lado por trás da retórica da modernidade e seus discursos de desenvolvimento e progresso, que escondem uma lógica hierárquica pautada em critérios como raça, gênero, classe social, sexo, conhecimentos etc. Dito de outro modo,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como a pedra angular desse padrão de poder e opera em cada um dos planos, áreas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e no nível social. Se origina e globaliza a partir da América (QUIJANO, 2000, p. 342).

Acreditamos na potência de pensar esta pesquisa a partir de uma perspectiva decolonial, principalmente pelo estigma que acompanha as pessoas analfabetas na sociedade, e as que procuram a etapa de alfabetização na fase adulta. Essa subalternização ocorre a partir do mesmo discurso dominante que classifica e inferioriza a povos, sujeitos, conhecimentos etc., a partir de um padrão estabelecido. Nesse caso, o padrão alfabetizado e com a máxima escolarização. Esse cenário fica evidente quando uma modalidade de ensino é desenvolvida porque existe uma dívida social a ser quitada com milhões de jovens e adultos que se mantiveram fora da escola.

A intenção dessas reflexões não é desconsiderar o valor dos processos de escolarização, reconhecer as oportunidades e possibilidades que ele pode proporcionar. Além disso, seria contraditório defender a falta de necessidade de escolarização em um artigo elaborado para um evento científico sobre uma pesquisa desenvolvida em um programa de pós-graduação. A questão são os processos de exclusão e subalternização que passam os sujeitos que não participaram (ou ao menos em idade considerada apropriada) desses processos.

Diante disso, a decolonialidade se mostra como uma opção para a superação da colonialidade, uma opção de libertação. A perspectiva decolonial nos convida a questionar a narrativa eurocêntrica que se impôs como verdadeira e universal, na tentativa de despreendimento dessas referências e de valorização de outras narrativas até então silenciadas, tornando possíveis outros modos de ser, estar, pensar, saber, existir no mundo. A intenção não é inaugurar um novo universal, mas percorrer um caminho de desobediência que

[...] nos desafia a desnaturalizar as epistemologias hegemônicas, a desaprender a pensar unicamente a partir das suas referências, e a retirar as sabedorias outras do apagamento, deslocá-las do lugar do atraso. Somos desafiados então a atuar em seus arredores, em suas fissuras, em suas rachaduras, como lugares de produção de possibilidades (GIRALDO; FERNANDES, 2019, p. 470).

Não acreditamos que possamos superar totalmente a colonialidade, pois o mundo e as relações humanas têm se configurado dessa maneira. Usar o termo “decolonial” ao invés do “descolonial” marca um posicionamento nesse sentido, defendido por Walsh (2013), que afirma não ser possível que sejamos livres da influência da colonialidade, de forma que seus traços deixem de existir. No entanto, acreditamos que a compreensão dessa lógica de mundo e o esforço por provocar fissuras para que outras possibilidades possam emergir, é operar a partir de uma perspectiva decolonial. Esse movimento passa pela renúncia a uma epistemologia geral, na direção da valorização de outros saberes, outras narrativas até então silenciadas, ou “uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral” (SANTOS, 2007, p. 86).

Sabemos que a Universidade e a Escola contribuem para a manutenção de uma narrativa dominante e promove a propagação dos saberes considerados válidos, o chamado conhecimento científico. Podemos questionar: O que acontece com os diversos saberes que conhecemos quando vamos para a escola? A matemática – disciplinarizada – lida com esses saberes? Como? Que matemática é praticada em aulas pelo *WhatsApp*? Que espaços de diálogo são criados nesse ambiente?

Quanto ao que acontece com os saberes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer 11/2000 nos apresentam um vislumbre do posicionamento dos documentos oficiais ao afirmar que

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes “saberes” nascidos destes “fazeres” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 34).

Ainda que com uma narrativa de valorização dos saberes do cotidiano dos alunos da EJA, o documento evidencia marcas de uma hierarquia entre esses saberes, que precisariam ser validados pelo conhecimento científico. Nessa direção, também nos propomos a dialogar com Paulo Freire, figura marcante quando se aborda a temática da alfabetização e da EJA.

Acreditamos que, em certo sentido, a ideia de libertação dos oprimidos de Paulo Freire (2020) vai ao encontro de um pensamento decolonial, em um movimento de compreensão das tramas de poder que se estabelecem a nossa volta, de questionamento e de superação dessa lógica de mundo que subalterniza e desumaniza tudo o que se afasta de um padrão estabelecido. Nesse momento, nossa intenção é nos colocarmos sensíveis a um primeiro ponto que nos chama atenção na observação das aulas pelo grupo do *WhatsApp* da turma da Inicial II A, na tentativa de dialogar com a perspectiva decolonial e a educação problematizadora/libertadora, promovida por Paulo Freire.

### **3. Primeiras considerações**

Como já mencionado, temos acompanhado as aulas diárias que acontecem no grupo de *WhatsApp* da turma, que seguem, em sua maioria, as atividades propostas pelo Caderno de Base da REME. A turma que acompanhamos iniciou o período letivo com 28 alunos. Alguns alunos não têm possibilidade desse acompanhamento (seja por falta de internet em suas casas ou outros motivos), e a recomendação da escola, nesses casos, é que esses alunos vão até a escola a cada bimestre para ter acesso ao Caderno de Base impresso, para que possam resolver as atividades propostas em casa e, ao final do bimestre, entreguem esse material para ser corrigido pelos professores.

Um primeiro ponto que nos chama atenção é que todas as noites, os professores enviam atividades e orientações no grupo, respeitando os horários estabelecidos para cada disciplina.

No entanto, nesse ambiente em que as aulas ocorrem, somente administradores podem enviar mensagens, ou seja, o direito à fala é concedido aos coordenadores e professores. Como participante do grupo e não administradora, tenho acesso a uma mensagem constante que diz: somente administradores podem enviar mensagens.

Esse cenário denuncia uma concepção de educação que têm operado nesse novo contexto. Ser administrador é ter direito a voz, a comunicar um saber que detém. Ser aluno é não ter esse direito, mas ser conduzido ao silenciamento no que era para ser o seu próprio processo educativo nesse momento de ensino remoto.

Conseguimos perceber algo similar ao que Freire (2020) denominou como educação bancária, cuja dinâmica se constrói a partir da perspectiva de que o saber seria uma doação a ser feita por alguém que sabe (professor/educador) a alguém que não sabe (aluno/educando). Na concepção bancária de educação,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. [...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2020, p. 80-81).

Nessa perspectiva, as posições entre quem sabe e quem não sabe são fixas, e isso revela a existência de uma relação hierárquica em que a troca – de experiências, conhecimentos etc. – não faz parte. Ainda que assumíssemos que os alunos aprendem nessa dinâmica, caberia considerar: o que estamos entendendo por aprendizagem? Poderia existir aprendizagem sem diálogo<sup>3</sup>? Ou ainda: a serviço de que (ou de quem) está uma educação em que os alunos/educandos não podem dialogar amplamente?

Quando se pensa que o conhecimento pode ser transferido a alguém, se assume a impossibilidade de uma relação entre professor/educador e aluno/educando em que as posições possam se modificar, de forma que o aluno ensine algo ao professor. O que acontece é que “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2020, p. 82).

Nesse sentido, o saber é pensado como um depósito, uma espécie de doação, marcado por um viés estático. Esse modo de se entender o saber nega o conhecimento e até mesmo a educação como processos de busca que não se restringem a sala de aula e não se esgotam ao

---

<sup>3</sup> Para Freire (2020), o diálogo é fundamental para uma educação libertadora, por ser um processo que impulsiona o pensamento crítico, abrindo caminho para uma repensar posturas.

término do período escolar, mas um processo constante. Para Freire (2020, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

É importante ressaltar que a intenção não é propagar um discurso de culpabilização docente, pois entendemos que estamos passando por uma situação sem precedentes, e que os professores não receberam o preparo adequado e necessário para lecionar nessa modalidade, visto que foi uma medida emergencial encontrada para lidar com uma pandemia de Covid-19. Além disso, o funcionamento do grupo do *WhatsApp* não é responsabilidade dos professores. A questão aqui é pensar sobre o modo como as aulas estão acontecendo nesse ambiente, levantar questionamentos, e um primeiro ponto que nos chama atenção é a configuração atual do grupo, em que os alunos não têm liberdade para interagir nele, sendo orientados se comunicar com cada professor em conversa privada.

Entendo que Paulo Freire se preocupava com uma educação para o pensamento crítico, para a responsabilidade social e política e, desse modo, para a libertação dos sujeitos. Uma alternativa à educação bancária é o conceito de educação problematizadora, que supera a dicotomia fixa educador e educando e inaugura uma relação dialógica entre educador-educando e educando-educador. De acordo com Freire (2020, p. 100),

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente –, o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.

A perspectiva de uma pedagogia para a libertação ganha sentido quando consideramos a sociedade hierárquica em que estamos inseridos, marcada pela dinâmica da colonização. Acreditamos que tanto a perspectiva decolonial como a educação problematizadora/libertadora sinalizam para uma tomada de consciência das relações de poder operantes no mundo e de um esforço para a subversão de uma estrutura de dominação.

Um ponto muito destacado por Paulo Freire é a necessidade do diálogo para uma educação problematizadora/libertadora. A problematização que ganha potência em uma relação pedagógica em que o diálogo acontece é fundamental para a construção do pensamento crítico, pois “como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?” (FREIRE, 2020b, p. 127). Quando o diálogo não acontece,

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a qual ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2020b, p. 127).

Podemos pensar: que questionamentos os alunos da turma que estou acompanhando em minha pesquisa tem espaço para fazer? Qual é o lugar reservado para esses alunos quando suas opções são estudar por meio de um caderno de atividades ou em um grupo de *WhatsApp* em que não é permitido que se manifestem? Os alunos são incentivados a enviarem fotos das suas atividades para uma conversa privada com cada professor/a da disciplina, mas quanto se perde quando se impossibilita o diálogo com outras pessoas, outras opiniões e vivências?

A discussão que trouxemos aqui se mostra como uma primeira reflexão sobre as aulas online que temos acompanhado. Acreditamos na potência do diálogo entre a perspectiva decolonial e a educação problematizadora/libertadora defendida por Paulo Freire para seguirmos em um movimento analítico, que denuncia uma estrutura de poder operante no mundo, enquanto agem na direção de uma tomada de consciência dessa lógica na tentativa de questionar, de criar fissuras.

#### 4. Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

#### Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, 10 mai. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)> Acesso em: 16 de julho de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIRALDO, V.; FERNANDES, F. S. Caravelas à Vista: Giros Decoloniais e Caminhos de Resistência na Formação de Professores e Professoras que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 467-501, 2019.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, v. 11, n. 2, p. 342-386, summer/fall 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, 2007.

SOARES, Endrika Leal. **Educação (,) matemática e outras banalidades fundamentais da vida: diálogos a partir dos analfabetismos nossos de cada dia**. 2019. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.