

**PERSPECTIVA DECOLONIAL: diálogos dos
saberes e autoria do conhecimento como
alternativa para pensar a universidade**

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves
paulacrivelloneves@gmail.com

Doutoranda em Educação (FE/UnB) e Professora Substituta da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Mestre em Educação (UFG/Regional Catalão), Graduada em Pedagogia (UFG/Regional Goiânia). Membro do projeto de extensão Reativar. Coordenadora pedagógica do Grupo NarrAtividade. Atua como monitora do Núcleo de Acessibilidade da UFG/Regional Catalão. É Professora Tutora do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPIE).

Sidelmar Alves da Silva Kunz
sidel.gea@gmail.com

Doutorando em Educação (FE/UnB) e Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Orientador de Monografias/TCCs no Curso de Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico (UnB/UAB), de Especialização em Políticas Públicas e Socioeducação da Escola Nacional de Socioeducação (ENS/UnB), de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFG/UAB) e de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Graduando em Pedagogia (UEG), Mestre em Geografia (UnB), Especialista em Ontologia e Epistemologia (Unyleya), Especialista em Supervisão Escolar (Faculdade do Noroeste de Minas) e Licenciado Pleno em Geografia (UEG).

Cristiano Rodineli de Almeida
cris.rondinelli@gmail.com

Psicólogo de orientação psicanalítica. Mestre em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP), Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública (USP) e em Políticas Públicas e Socioeducação (ENS/UnB). Atua como psicoterapeuta em consultório particular e na Fundação CASA/SP, neste último atendendo adolescentes privados de liberdade. Professor do curso de Especialização em Saúde Mental, Stress e Dependência Química / Psiquiatria da Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir as possibilidades de um conhecimento com autoria na Universidade. Tem-se como referência a ideia de horizontalidade do saber como orientação para a emancipação do sujeito. Essa investigação sustenta-se na análise apurada de conceitos dos autores com foco no questionamento, na desconstrução e na teorização em um exercício de crítica autocrítica capaz de desfazer muitos “mitos” educacionais que envolve o sistema de ensino e a sua condição de funcionamento atual. Nesse cenário, considera-se a educação em sentido amplo, uma vez que algumas práticas educacionais são vinculadas aos conhecimentos da comunidade local, de modo imediato, e não somente ao que é aprendido nos bancos universitários passíveis de demandas específicas com forte vinculação com o atendimento da lógica do capital. A investigação aponta que os objetivos (re)velados da educação nas Universidades são aqueles que porventura auxiliam mais à adequação em conformidade com a colônia, por meio do conhecimento científico, do que se preocupa, verdadeiramente, com a emancipação dos sujeitos por intermédio dos saberes. Sinaliza-se também que uma possibilidade de autoria do conhecimento seria pensar a Universidade por meio do diálogo dos saberes na perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Perspectiva decolonial; diálogo dos saberes; autoria do conhecimento; universidade

ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the possibilities of a knowledge with authorship in the University. The idea of the horizontality of knowledge as orientation for the emancipation of the subject has as a reference. This research is based on the accurate analysis of the authors' concepts with a focus on questioning, deconstruction and theorization in an exercise in self-critical criticism capable of undoing many educational "myths" that involve the teaching system and its current working condition. In this scenario, education is considered in a broad sense, since some educational practices are linked to the knowledge of the local community, immediately, and not only to what is learned in university banks subject to specific demands with a strong connection with care of the logic of capital. The research points out that the (re) veiled objectives of education in the universities are those that perhaps help more adequately in accordance with the colony, through scientific knowledge, than is truly concerned with the emancipation of the subjects through the knowledge. It is also signaled that a possibility of authorship of knowledge would be to think of the University through the dialogue of knowledge in a decolonial perspective.

Keywords: ADecolonial perspective; dialogue of knowledge; authorship of knowledge; university

INTRODUÇÃO

A gênese deste artigo tem como sede uma pesquisa iniciada no Mestrado¹ (e em continuidade no Doutorado em Educação da Universidade de Brasília), a qual se propôs a discutir as interfaces entre o campo da Inclusão de pessoas com deficiência, especificamente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)² e o atendimento educacional oferecido a elas (Neves, 2018). A partir desse estudo, percebeu-se que era preciso ter uma estratégia de pensamento que buscasse colocar em prática ações de educação intercultural, tomando por base teórica os estudos produzidos no campo da Modernidade/Colonialidade. Ao agir assim, apresentou-se no horizonte o objetivo de priorizar a reativação de saberes e práticas que compõem os universos socioambientais locais, no sentido de estabelecer um fluxo contínuo entre tal universo e os projetos escolares.

Essas reflexões promoveram a aproximação com as discussões relativas a decolonialidade e a interculturalidade, importantes referências para se proceder estudos no campo educacional que, no recorte deste artigo, destaca-se na formação dos profissionais nas Universidades.

No percurso escolhido, forjou-se nosso anseio por trazer essa temática em consonância com a discussão do diálogo dos saberes, da interculturalidade crítica, pedagogia decolonial, epistemologias do sul³, entre outros. Haja vista que pretendemos discutir os fundamentos relacionados aos modelos explicativos que incluam os valores, o conhecimento e emancipação humana.

Entende-se colonialidade como um fenômeno atual que estabelece relação com uma história de exploração de uma nação sobre a outra (colonialismo), mas que se reatualiza de diversas formas, assim como apontado Maldonado-Torres:

(...) se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça (...) se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (2007, p. 131).

. Em contraposição a essa ideia, Catherine Walsh (2009), uma das principais teóricas da pedagogia decolonial, entende prática decolonial como:

prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente — prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella⁴ (2009, p.20).

Em face desses pontos externados, manifestamos que este texto apresenta questões relacionadas a educação como um todo, pensando na formação de maneira mais ampla, uma vez que algumas práticas educacionais podem ser vinculadas às práticas e conhecimentos da própria população e não somente ao que é aprendido nos bancos universitários, ou seja, de um conhecimento apartado das demandas da sociedade.

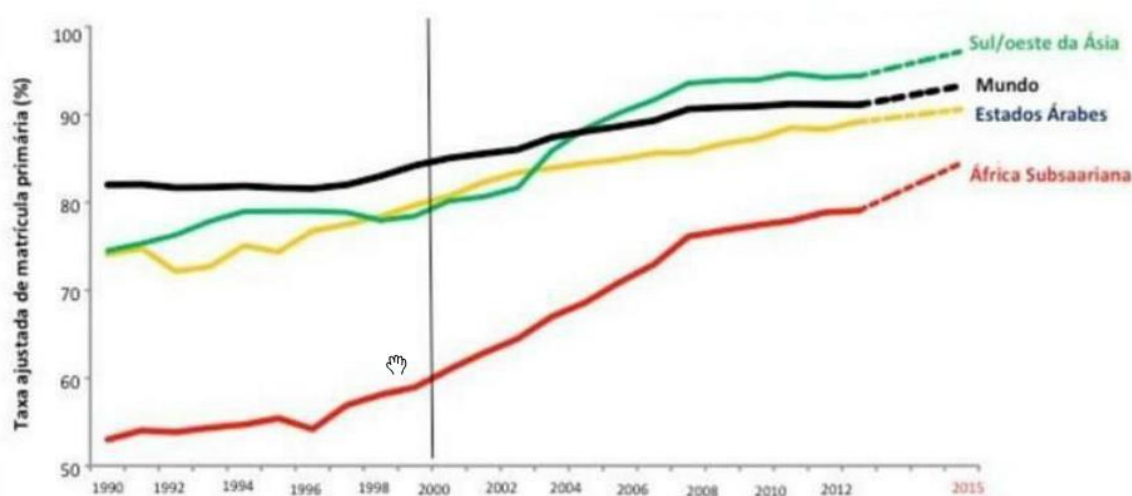
Dessarte, considera-se como problema do presente artigo a seguinte discussão: esse tipo de educação “ocidentalizada”, serve mais aos interesses da Colonialidade, até mesmo porque são forjados a partir de órgãos e países centrais do capitalismo, como ONU, UNESCO, Banco Mundial, ao invés de servirem como emancipação intelectual e econômica do sujeito?

A exploração da literatura pertinente nos ofereceu um entendimento de como se organiza a educação na sociedade, quais os objetivos (re)velados dessa educação, que conduzem ao bom entendimento universal sobre a escolarização da sociedade, ou seja, como a educação se tornou, em todo o mundo, um bem em si mesmo; e quais os objetivos velados, aqueles que porventura auxiliam mais a adequação em conformidade com a colonialidade do que se preocupa com a emancipação dos povos. A exposição dessas ideias será realizada em dois momentos: (1º) discussão mais geral da educação e (2º) reflexão acerca da Decolonialidade e o diálogo dos saberes na Universidade.

CONHECIMENTO E EMANCIPAÇÃO: PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO EPISTÊMICA DA EDUCAÇÃO

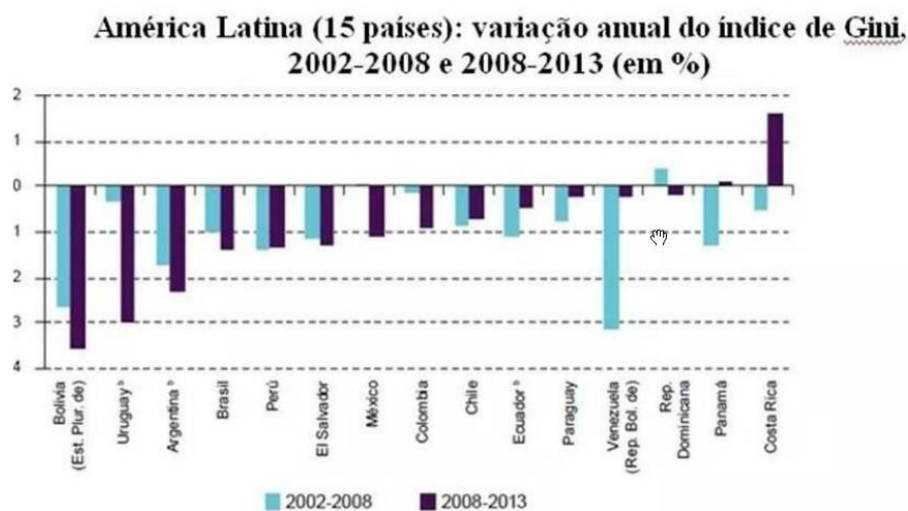
Em dados quantitativos, a educação mundial tem passado por um aumento significativo no que tange ao acesso à educação formal. Nas últimas décadas, quase foi alcançada a universalização das taxas de matrícula nas escolas primárias em todo o mundo, de acordo com os dados do Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (GEM, 2016), organizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Gráfico 1. Taxas de matrícula primária



Fonte: Banco de dados do U15; Bruneforth (2015)

Gráfico 2: América Latina (variação do Índice de Gini)

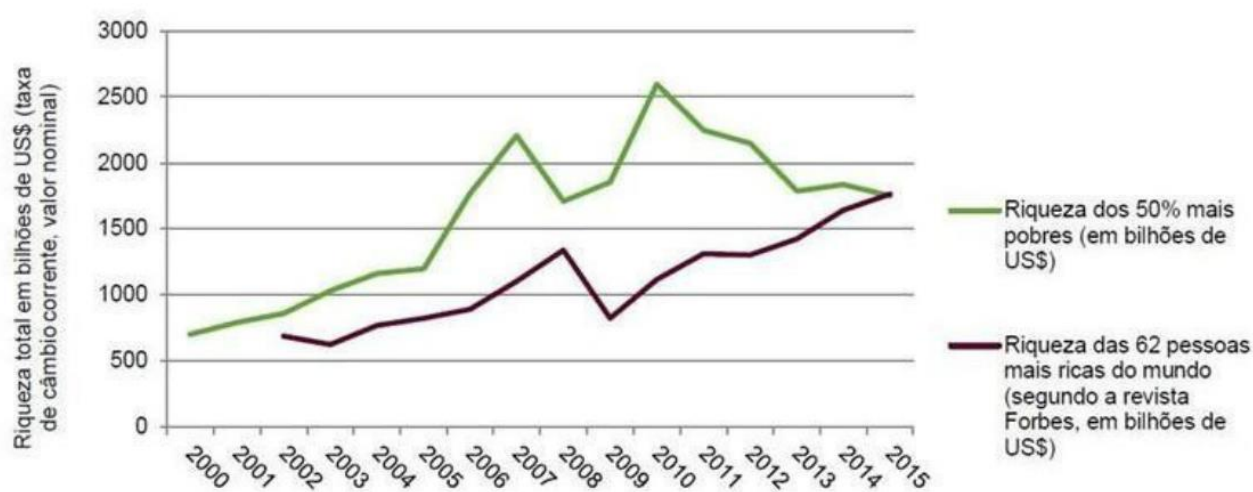


Pensando o caso da América Latina, e tendo em vista que o Índice de Gini mede a desigualdade de renda, nota-se pela análise do Gráfico 2 que no conjunto ocorreu uma queda pequena da desigualdade de renda nos períodos retratados. Pontua-se que o Brasil seguiu essa tendência e figura com uma leve queda da desigualdade, considerando a participação dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres na renda total (CEPAL, 2014). Por mais que houve essa redução, registra-se que os países latino-americanos figuram com uma elevada concentração de renda em seus quintis mais ricos. E, portanto, a desigualdade continua sendo um grande desafio para essas nações e tem se materializado no processo educacional (vide Gráfico 1).

Este período (1990-2015) é marcado por reformas políticas de incentivo a toda a população ao acesso à escolarização. O que este artigo problematiza são as discrepâncias entre os níveis de aumento do acesso à educação formal e a redução das desigualdades sociais, pois os dados apontam que os índices de desigualdades econômicas só aumentam.

A renda dos 10% mais pobres aumentou cerca de US\$ 65 entre 1988 e 2011, enquanto a dos 1% mais ricos aumentou cerca de US\$ 11.800, ou seja, 182 vezes mais (Hardoon; Fuentes-nieva, Ayele, 2016). De acordo com o Relatório "Uma Economia para o 1%" organizado pela Oxford – Oxfam a riqueza dos 50% mais pobres do mundo em 2015 tem chegado a mesma riqueza das 62 pessoas mais ricas do mundo.

Gráfico 3. Riqueza total em bilhões de US\$.



A partir desses dados apresentados em nível mundial e da problemática instigada pela discussão no diálogo com as teorias decoloniais alcançamos uma possibilidade de contenda mais aprofundada desses gráficos.

Para Demo (2018, p. 8):

a emancipação europeia confirma a potencialidade emancipatória do conhecimento [Muitas vezes “forjadas” pelos dados exemplificados nos gráficos.], mas trata-se de emancipação que atravança a emancipação do ‘resto’. Observando que a grande maioria dos países, em especial africanos, a distância entre o centro do sistema e essas periferias é astronômica, insuperável na prática.

Isso demonstra a ideia do positivismo dominante, havendo uma hierarquia do conhecimento na qual o científico, a pesquisa quantitativa tem mais valor. Continuando, Demo (2018) acrescenta que essa emancipação destrutiva e ensimesmada pode ser vista sob vários ângulos: eurocêntrica, colonizadora, insustentável, destruidora de outros saberes, machista, seletiva, mas que mesmo assim não deixa de ser uma fantástica potencialidade emancipatória.

A autonomia teorizada por Paulo Freire (1997) sempre cultivou este desconfiômetro: como gerar emancipados que apreciem conviver com outros emancipados. Sabia bem que o liberto pode virar opressor; basta que chegue ao poder. Este é um dos problemas mais intestinos da ciência modernista: acerbamente crítica com os outros, com os outros saberes (em especial do senso comum e das crendices), com outros modos de saber, mas flagrantemente autocomplacente (2018, p.11).

Acreditamos que o conhecimento científico tem uma capacidade de desconstrução, primeira coisa que esse conhecimento pode trazer é a autocrítica, é uma “máquina do conhecimento” legítima, mas que exclui qualquer outra forma de conhecimento, distanciando ao invés de construir pontes de aprendizagem entre os conhecimentos. Entende-se que os saberes não possuem um diálogo harmônico, e nem é essa a intenção, pois o conhecimento se constrói no embate. É importante entender que esses saberes não são fraternos e que o mundo dos saberes é um saco sem fundo. Podemos exemplificar com a dicotomia conhecimento científico e conhecimento religioso, mas é preciso um diálogo desses conhecimentos para efetiva emancipação e aprendizagem dos sujeitos.

As pesquisas no campo da decolonialidade, de onde a pedagogia decolonial é caudatária, surgiram principalmente dos estudos de um grupo de intelectuais latino-americanos. Esse grupo denominado Modernidade/Colonialidade começou a publicar seus principais estudos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Podemos dizer que suas pesquisas têm como escopo principal os estudos sobre Colonialidade.

De forma sucinta esse grupo concebe a modernidade como um projeto da colonialidade, que invisibiliza e subalterniza epistemes outras, que não aquelas geradas no âmbito do eurocentrismo, gerando “epistemicídios”. Na tentativa de contrapor essa posição subalterna, esse grupo propõe um ‘giro epistemológico decolonial’, movimento este que busca descolonizar o ser, o saber e o poder.

Esperamos que este “giro” traga uma dialética – diálogo nas questões relativas ao conhecimento, pois a verdadeira mudança vem da divergência, da contradição e é preciso sair da zona do conforto se não quisermos a hierarquia do conhecimento nas Universidades.

CONHECIMENTO COM AUTORIA NA UNIVERSIDADE E O DIÁLOGO DOS SABERES

Para compreensão dos processos educativos formativos que apresentam objetivos em consonância ou não com a colonialidade é necessário, inegavelmente, entender as bases epistemológicas da teoria decolonial. Nesse sentido, ao compreender, que apesar do Grupo Modernidade/Colonialidade ter surgido em tempos históricos recentes, em meados da década de 1990, faz-se necessário pesquisar estudos anteriores que fundamentaram os estudos decoloniais, sobretudo aqueles denominados estudos pós-coloniais.

Para alcançar as discussões que essa pesquisa intenta desenvolver é preciso entender a perspectiva do conhecimento complexo, da interculturalidade crítica, da pedagogia decolonial, da ecologia dos saberes, da epistemologia pós-abissal⁵ e da valorização da pluriepistemologia. Só assim conseguiremos entender as relações de proximidade dos processos educacionais com a (de)colonialidade.

O conhecimento nas Universidades deveria ter como princípios curriculares a transdisciplinaridade e a interculturalidade dos saberes; não apenas como tendência pedagógica, mas sim como obrigação curricular, seja em espaços formais de ensino ou informais (Castro-Gómez, 2007). Deste modo, tornar-se de extrema importância o estudo de autores que permitirão verificar as bases teóricas nas quais alguns cursos nas universidades assumiram como princípios, pois o tema contextual, cultura e interculturalidade é parte integrante do currículo formal e conseqüentemente destes princípios. Educação, formação, complexidade, interculturalidade, (de)colonialidade, são conceitos que deverão constar da base teórica do trabalho, dada a implicação ética envolvida nesses saberes.

Nesse sentido, tomando um ordenamento didático, este texto infere que Licenciatura Intercultural ou o curso de Educação do Campo, por exemplo, tomou como um dos esteios de funcionamento, a existência do pensamento complexo de Edgar Morin. A transdisciplinaridade e interculturalidade pressupõe a colocação em funcionamento da complexidade do pensamento, que para Morin (2006, p. 206):

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Vemos em Morin um pensamento, ainda que incipiente, de interculturalidade pois, a complexidade almejada por ele, prevê a contextualização de conhecimentos singulares, com conhecimentos globais. Esta forma “dialógica” entre culturas e saberes, faz com que este trabalho tenha a necessidade de estudar teóricos que abordam esta questão com mais profundidade, podemos verificar essa característica intercultural nos trabalhos de Walsh, como nos diz o trecho abaixo:

Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade. (WALSH, 2009, p. 22)

Outro aspecto trabalhado também por Walsh e de extrema importância para este texto é o conceito de decolonialidade do poder. Este conceito nos traz a possibilidade de se atingir um resultado prático extraclasse, diferenciado daquele da educação tradicional, já que ele pode:

[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade (Walsh, 2009, p. 24).

A problematização em relação à educação e formação nas universidades, especialmente a intercultural, objeto de discussão deste texto e da pesquisa em andamento, vai ao encontro desta “ecologia dos saberes”, à medida que busca colocar os conhecimentos que estão "fora" da universidade, para "dentro" da universidade, na tentativa de se mesclarem à epistemologia científica da sala de aula. É a partir disso que os estudos derivados do grupo Modernidade/Colonialidade se tornam base teórica da referida discussão.

Na linha da discussão da ecologia dos saberes, Castro-Gómez (2007) pretende decolonizar a universidade por meio do diálogo dos saberes. Para ele as Universidades latino-americanas, principalmente, carregam uma herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente, que apontam para um sistemático olhar do mundo na perspectiva hegemônica do Norte. Mesmo com o ingresso das “minorias” que não ocupavam esse lugar e só passam a participar da universidade pós sistema de cotas, a transmissão do saber ainda carrega heranças coloniais do conhecimento que são somente reproduzidas pela universidade.

Pontua-se que no nosso entendimento sobre as minorias compõe os povos indígenas, quilombolas, negros, pessoas de classe social de baixa renda, estudantes de escolas públicas, povos de territórios tradicionais, entre outros. Além disso, se esclarece que:

a discussão das cotas logo suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem. (...) não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista, branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior. Podemos qualificar, então, de cotas epistêmicas o atual movimento do encontro dos saberes, que promove a inclusão dos mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores (Carvalho, 2018, p.80).

O olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental que Castro-Gómez denomina de “Hybris do ponto zero”. Trata-se da reprodução do pensamento disciplinar, cercado por grades (no sentido literal e curricular), a partir de uma organização arbórea da sua estrutura pautada na colonialidade do ser, saber e do poder, na qual não há espaço para um rompimento e implantação de novos paradigmas. O pouco rompimento que existe ainda é precário.

Mas, então o que seria decolonizar a Universidade na América latina, pensando na defesa do conhecimento com autoria? Seria o intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e formas pós ocidentais de produção do conhecimento. Existe na ciência paradigmas do pensamento alternativo que rompem com a colonialidade do poder impulsionada pela “hybris do ponto zero”. A universidade está sendo desafiada por um paradigma emergente que começa a golpear as portas da Universidade (paradigma do pensamento complexo).

Para Castro-Gómez (2007), o paradigma da complexidade poderia ser benéfico na medida em que promovesse a transdisciplinaridade, por meio de uma universidade transcultural, fazendo pontes de diálogos que seria o diálogo dos saberes, portanto, é preciso o favorecimento da transculturalidade e transdisciplinaridade, buscando mudar a lógica exclusiva por uma inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desse texto, em concomitância com os diálogos realizados com a literatura delineada nesse estudo, refletiram acerca das questões atinentes à educação pensando na formação de maneira mais ampla, uma vez que algumas práticas educacionais podem ser vinculadas aos conhecimentos da própria população e não somente ao que é aprendido nos bancos universitários como demanda para atender o capital.

Acredita-se que os objetivos (re)velados da educação nas Universidades são aqueles que porventura auxiliam mais a adequação em conformidade com a colônia por meio do conhecimento científico do que se preocupa verdadeiramente com a emancipação dos sujeitos por meio dos saberes. Uma possibilidade de autoria do conhecimento seria pensar a Universidade por meio do diálogo dos saberes na perspectiva decolonial.

A decolonialidade, portanto, apresenta-se como um importante modelo a ser seguido no sentido de reafirmar a ideia de uma sociedade emancipatória, em que as ditas minorias, que na verdade compõe uma parcela significativa da população brasileira, mas apresentam-se no campo das minorias por estarem à margem de um Estado de direitos, possam gozar de outros espaços que não aqueles oportunizados pela lógica colonial. É imperativo que possamos, de modo definitivo, quebrar os grilhões que ainda mantém considerável número de brasileiros na condição de subalternos à lógica dominadora. Nesse cenário, a Universidade se apresenta como lugar de potência para essa transformação.

NOTAS

1 - A rigor, tratar questões relativas a inclusão de pessoas com deficiência traz para o centro do debate uma necessidade de dialogar acerca de todo o Sistema Educacional. Dada essa referência, o percurso escolhido foi o aprofundamento acerca do acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação, de modo a compreender como os meios de produção da nossa sociedade, profundamente elitista, conservador, e excludente, “inclui” as minorias sociais. Diante disso, a problematização de questões em relação à formação dos professores que tinham alunos com deficiência em suas salas de aula foi uma alternativa construída como roteiro de análise crítica e que permitiu a extensão das reflexões para pensar a educação em seu contexto mais geral. Nesse cenário, a primeira questão que foi levantada era saber por que a inclusão parece “não dar certo”? São professores mal formados? Possuem carência na formação profissional que os habilitem a trabalhar com pessoas com deficiência? Contudo, por outro lado, também havia a recorrência da seguinte questão: há alguma prática, desses mesmos professores, que fugia aos “manuais” ou métodos de educação inclusiva, mas que conseguiam de alguma forma incluir? (Neves, 2018).

2 - Conforme a Lei 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, o sujeito autista é considerada uma pessoa com deficiência (Brasil, 2012).

3 - Esse conceito proposto por Santos (2008) trata da construção de alternativas teóricas fomentadas sem o controle ou a tutela das grandes potências mundiais (países centrais).

4 - “práticas que abrem caminhos e condicionam radicalmente os "outros" de pensamento, re-surgimento, reviravolta e edificação, práticas pedagogicamente compreendidas - práticas como pedagogias - que, ao mesmo tempo, questionam e desafiam a única razão da modernidade ocidental e poder colonial ainda presente, desengatando-se dele”.

5 - Epistemologia pós-abissal consiste na elaboração de novas formas do saber que se contrapõe às dicotomias impostas pela lógica colonial, ou seja, “que a apropriação e a construção do discurso intelectual no mundo seja igual, quebrando o paradigma da produção e apropriação do conhecimento, a partir do ocidente hegemônico”(Amorim, 2016, p. 45).

Referências

- Amorim, J. P.A. (2016) Pensamento pós-abissal e pós-colonialismo em Boaventura de Sousa Santos: críticas e avanços epistemológicos. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP Macapá, v. 9, n. 2, p. 43-56, jul./dez. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/1618/joaov9n2.pdf>. Acesso em 17 Dez. 2018.
- Brasil. Lei 12.764 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 27 de Dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 de Dez. 2018.
- Castro-Gómez, S. (2007) Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, Santiago, Rámon, Grosfoguel (orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). (2014) Panorama Social da América Latina, Síntese, 2014 (LC/L.3954), Santiago do Chile. disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37706/1/S1420848_pt.pdf. Acesso em 16 de Dez. de 2018.
- Demo, Pedro. Conhecimento e emancipação: Pretensões humanas (divinas). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/e/2PACX1vTt1K1K6G9Hg4DJiensaio000-conhecimentoeemancipação>>. Acesso em: 24 de agosto de 2018.
- GEM. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (2016). Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO/ONU. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/> Acesso em: 16 dez. 2018.
- Hardoon, Deborah. Ayele, Sophia. Fuentes-Nieva, Ricardo, (2016). An Economy For the 1%: How privilege and power in the economy drive extreme inequality and how this can be stopped. Disponível em: <http://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/an-economy-for-the-1-how-privilege-and-power-in-theeconomy-drive-extreme-inequ-592643> Versão em português disponível em https://www.oxfam.org.br/noticias/relatorio_davos_2016. Acesso em: Jun/2018.
- Morin, E. (2006) Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Neves, P. F. A. C. (2018) Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8454?mode=full>.
- Santos, B. S. (2008) A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal, Revista Crítica de Ciências Sociais. v. 80, p. 11-43. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/691>. Acesso em: 16 Dez. 2018.
- Walsh, C. (2009) Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.12-42.