

THE III REGIONAL HIGHER EDUCATION CONFERENCE FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: CONSIDERATIONS ABOUT INTERCULTURALITY, DECOLONIALITY AND RACE

Filipe Luiz Cerqueira Carvalho¹
Maria Alice Rezende Gonçalves²

Abstract: This article analyzes the final documents - Final Declaration and Action Plan CRES 2018-2028 - of the III Regional Conference on Higher Education for Latin America and the Caribbean - through Bardin content analysis methodology (1977) and theoretical reflections Walsh (2018); Maldonado-Torres (2007; 2018); Grosfoguel (2016; 2018); Mignolo (2018) and Paul Gilroy (2012). Knowing that America is marked by colonial logic, the concepts of decoloniality and interculturality are discussed. It is concluded that the democratization of Brazilian higher education is open and must assume a critical decolonial and intercultural perspective that includes Afro-diasporic and Afro-Brazilian knowledge and worldviews.

Keywords: Critical Interculturality; Coloniality/Decoloniality; Race; Higher Education; III Córdoba Conference.

A III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe: considerações sobre interculturalidade, decolonialidade e raça

Resumo: Este artigo analisa os documentos finais - Declaração Final e Plano de Ações CRES 2018-2028 - da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe - através da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977) e das reflexões teóricas de Walsh (2018); Maldonado-Torres (2007; 2018); Grosfoguel (2016; 2018); Mignolo (2018) e Paul Gilroy (2012). Entendo que a América é marcada pela lógica colonial, são discutidos os conceitos de decolonialidade e interculturalidade. Conclui-se que a democratização do ensino superior brasileiro está em aberto e deve assumir uma perspectiva decolonial e intercultural crítica que inclua os saberes e cosmovisões afrodiaspóricas e afro-brasileiros.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica; Colonialidade/Decolonialidade; Raça; Ensino Superior; III Conferência de Córdoba.

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7712-3725>, E-mail: mefilipe.pedagogo@gmail.com

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6120-554X>, E-mail: marialicerezende@uol.com

INTRODUÇÃO

Com objetivo central de debater e definir os desafios da educação superior mundial a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, convoca pesquisadores, docentes, discentes, reitores e entidades do ensino superior dos países signatários para participar da Conferência Mundial de Educação Superior - CMES, comumente sediada em Paris, na sede da UNESCO e organizada após as Conferências Regionais de Educação Superior – CRES.

A CMES conta com 3 edições realizadas. A primeira em 1998, teve como tema central uma proposta de *Visão e Ação* para os desafios que educação superior teria no século XXI. A segunda em 2009, debateu *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. E a terceira edição, que exclusivamente ocorreu na Espanha em maio de 2022, na Universidade de Barcelona, propôs *Reinventar a Educação superior para um futuro sustentável*.

A Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe surgiu para estudar, discutir e criar uma agenda para os problemas que afligem a sociedade e o ensino superior na região, mesmo funcionando como preparatório para CMES. Em todas as edições ocorridas desde 1996 – Havana, 1996; Cartagena das Índias, 2008 e Córdoba, 2018, a CRES marcou o ensino superior, suscitando e respondendo questões pertinentes a realidade histórica, econômica e social da América Latina.

Especificamente, a III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada entre os dias 11 e 15 de junho 2018 na cidade de Córdoba – Argentina, organizada pela UNESCO – IELSALC; Universidade Nacional de Córdoba (UNC); Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) e pelo Ministério da Política Universitária (SPU) do Ministério da Educação e Esportes da Argentina, com apoio do Conselho de Reitores das Universidades Privadas da Argentina (CRUP) Objetivou: a) contribuir con la consolidación de los sistemas en la región (b) generar espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social” (Córdoba, 2018).

Ancorada no legado da Reforma Universitária de Córdoba de 1918³, a III CRES reafirmou o compromisso com uma universidade autônoma, crítica, democrática, participativa, com liberdade acadêmica e uma visão sensível aos requerimentos das sociedades e povos latino-americanos. Assim, produziu dois documentos: a Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018-2028.

Ambos os documentos orientam e sistematizam politicamente as demandas, metas, objetivos e estratégias a serem adotadas por Estados, governos e universidades do continente latino-americano até 2028. Esses documentos são, na verdade, uma amálgama das diferentes vozes que participaram da conferência e uma síntese propositiva de todos os trabalhos e estudos que ocorreram antes e durante a conferência.

A Declaração Final é o primeiro documento geral aprovado no último dia da Conferência, organizado em torno de 23 páginas, que constam os princípios declarativos do que foi decidido em Córdoba (2018). O Plano de Ações CRES 2018-2028, com pouco mais de 100 páginas, aponta as orientações para os sete eixos temáticos que definem a Conferência.

Esses documentos finais são privilegiados para análise nesta pesquisa especificamente no eixo: *“Educação superior, Diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina”*, coordenado pelo professor Daniel Mato. Tendo por palavras-chave: *inclusão; acesso e diversidade* e utilizando as técnicas metodológicas de *análise de conteúdo* de Bardin (1977), pretende-se investigar como a questão racial foi tratada na Declaração final e no Plano de Ações CRES 2018-2028. E quais noções e conceitos vêm sendo vinculados nos documentos oficiais dessa conferência para refletir experiências de políticas de acesso e inclusão para população afrodiáspórica, especificamente afro-brasileira.

3 A Reforma de Córdoba de 1918 foi um importante movimento conduzido por parte dos estudantes da Universidade Córdoba e por alguns docentes da mesma universidade. Os princípios orquestrados pela reforma influenciaram diversos países latino-americanos a efetivarem reforma com mesmo sentido. O Brasil comparado aos demais países da região foi retardatário em conduzir uma reforma nesses princípios, visto que ainda não havia no país universidade tal como é conhecido atualmente. Os princípios reivindicados em Córdoba foram indispensáveis para estrutura de ensino superior existente. Autonomia Universitária, Gestão democrática, Proximidade entre Universidade e sociedade são pilares que orientam o ensino superior latinoamericano até os dias de hoje. A Reforma de Córdoba de 1918 aparecerá ao longo desta dissertação em alguns capítulos ressaltando seus princípios e relevância e especificamente no último capítulos será destacada sua influência no Brasil.

Considerando América Latina e Caribe como um espaço de fluxos políticos culturais bem sintetizado no que Lélia Gonzalez (1988) cognomina de *América, ou Atlântico Negro*, nos termos de Paul Gilroy, este trabalho produz e busca refletir as seguintes questões: As políticas de inclusão e acesso em curso no Brasil dialogam e estão em consonância com as proposições encontradas na IICRES? Quais as abordagens conceituais são privilegiadas nos documentos finais e como essas refletem no ensino superior brasileiro? Os conceitos encontrados refletem as relações raciais na América?

A partir da noção de América de Gonzalez (1988), dos teóricos do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade - Quijano (2009), Walsh (2018), Maldonado-Torres (2007; 2018), Grosfoguel (2016; 2018); Mignolo (2018) e dos intelectuais da teoria Pós-colonial, Paul Gilroy (2012). Serão discutidos os conceitos de interculturalidade e decolonialidade - suas aproximações, limites e distanciamentos - dialogando com os postulados da III Conferência Regional de Educação Superior e as relações raciais no Brasil.

O primeiro tópico deste trabalho intitulado: *Modernidade: Implicações e Dimensões da Decolonialidade*. Localiza as concepções culturais, sociais e educacionais intrínsecas nos ideais modernos. Abordando o conceito de colonialidade e decolonialidade e suas dimensões - O Poder, o Ser e o Saber -. Ao final, torna-se possível notar como a modernidade afeta e perpassa o campo universitário. E como esse campo foi e de certo modo é uma incubadora dos ideais modernos que contribuíram para subalternização da América e seus povos.

A segunda e última seção aprofunda uma reflexão sobre interculturalidade e decolonialidade nas relações raciais no Brasil e na América Latina - América - de modo geral. A partir da construção dos pressupostos que assemelham e distanciam ambos os conceitos, tornam-se evidentes os avanços que o Brasil obteve nos últimos anos no que diz respeito as ações afirmativas, como por exemplo a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 que tornou obrigatório o ensino da cultura e história dos povos afro-brasileiros e indígenas na educação básica. E ainda a lei 12.711/12 que estipulou cotas - reservas de vagas para negros nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto, o sistema de ensino brasileiro é marcado pela lógica colonial e eurocêntrica, visto que os saberes e as formas de produzir conhecimento da população afrodiáspórica e afro-brasileira não são devidamente incluídos.

Embora o Brasil tenha obtido inúmeros avanços com as políticas de ações afirmativas e ainda que a história, cultura e conhecimento dos indígenas e afro-brasileiros sejam assegurados por lei, sua aplicação efetiva esbarra na lógica colonial que marca o campo universitário. Isso ocorre porque é no campo universitário que se formam os profissionais que atuam na educação básica.

Conclui-se que as políticas de ações afirmativas e de inclusão encontradas no sistema de ensino brasileiro constituem um debate em aberto. Portanto, é imprescindível incluir no ensino superior brasileiro os saberes, as cosmovisões e as formas de produzir conhecimento da população afrodiáspórica e afro-brasileira. Para tal, é igualmente imprescindível pôr em curso um projeto intercultural crítico e decolonial como expressa a Declaração final e o Plano de Ação CRES2018-2028 da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe.

MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES E DIMENSÕES DA DECOLONIALIDADE

Contraditoriamente, a modernidade não é uma superação intereuropeia, que ocorre dentro dos limites daquilo que hoje chamamos de Europa. Para os teóricos do campo decolonial, é unânime que colonialidade é constitutiva da modernidade, uma outra faceta, outro lado da moeda dessa mesma modernidade.

De acordo com Dussel (2005), há uma interpretação hegemônica e doxológica da modernidade que é apreendida entorno de um conceito provinciano. Essa interpretação entende que “a modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão por um processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano” (DUSSEL, 2005, p.28).

Essa narrativa eurocêntrica que a Europa conta de si mesma escamoteia as relações entre modernidade; racionalidade ocidental; ciência; racismo; escravidão; colonização. Desse modo, a modernidade não revela a sua face mais obscura, que é a colonialidade. Marcadamente a partir do século XVII, a universidade e as escolas têm sido incubadoras dessa narrativa.

Souza (2017) analisa, em “Colonialidade do Saber no Ensino de Filosofia”, as influências dessa modernidade/colonialidade nos cursos de filosofia da

Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para o autor, ocorre o privilégio de narrativas eurocêntricas em detrimento de uma filosofia latino-americana nos currículos do curso de filosofia dessas universidades e existe uma relação de poder que torna essas narrativas da modernidade e da Europa hegemônicas no campo universitário:

O modelo hegemônico de universidade e a sua estrutura de produção cognitiva operam de acordo com lógicas excludentes. É importante que um sistema estabeleça critérios de produção intelectual, contudo a estrutura vigente subalterniza os conhecimentos que não se encaixam nesses critérios, bem como não há interesse de se construir critério dialógicos e abertos para outras experiências do saber, afinal a relação do saber implica relações de poder, logo a hegemonia cognitiva não está disposta a partilhar poder (Souza, 2017, p.86).

É imperativo descolonizar essa estrutura, bem como os meios que o reproduzem, como a universidade, por exemplo. Isso pode ser identificado no Plano de Ações CRES 2018-2028, que postula que o ensino superior latino-americano deve “Incluir os saberes, conhecimento tradicional, valores, sistemas linguísticos, visões de mundo, de povos indígenas, afrodescendentes discriminados nas IES da região e que isso seja feito em colaboração com esses povos”.

Os intelectuais do grupo “Modernidade/Colonialidade” vêm propondo uma “completa e distinta conceitualização da modernidade, com um sentido mundial, o que nos levará a uma interpretação da racionalidade moderna distinta dos que imaginam realizá-la” (DUSSEL, 2005). Essa outra concepção da modernidade, empreendida por esses autores, conclui que “a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial. Em outros termos, na conquista de Abya Yala, América Latina, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão dos outros não europeus” (Walsh, 2018, p.4).

Essa face obscura da Modernidade afeta variadas dimensões da vida humana, especificamente, o próprio ser, a economia e a produção de conhecimento. Essas três dimensões afetadas pela lógica da modernidade podem ser bem sintetizadas nos seguintes conceitos: Colonialidade do poder (Quijano, 1992); Colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007);

Colonialidade do saber (Mignolo, 2003). Ambas se complementam e na prática são indivisíveis com estruturas rizomorfas que se retroalimentam:

É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna. Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, colonialidade poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (Maldonado-Torres, 2018, p.42).

A colonialidade do poder é um padrão de poder codificado na raça que divide povos entre superiores e inferiores, civilizados/bárbaros e, maiormente, negros/brancos. A Colonialidade do ser diz respeito às experiências de vida ou vividas no contexto colonial, assim, “a colonialidade do ser responde, portanto, à necessidade de esclarecer a questão sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas nas mentes dos sujeitos subalternos” (Maldonado-Torres, 2003, p.130).

Para Maldonado-Torres (2003), a Colonialidade do Ser põe em xeque a humanidade do ser colonizado, essencializando a raça e a existência desse próprio ser. Além disso, para o autor, a formulação de Descartes - “Penso logo existo” - determinou as condições de ser ou não ser humano a partir da razão. Expressando, na realidade, um *ego cogito* europeu.

Nas palavras do autor: “La colonialidad del ser produce la diferencia ontológica colonial, lo que hace desplegar un sin número de características existenciales fundamentales e imaginarios simbólicos” (Maldonado-Torres, 2003, p.151). Esses imaginários criaram, ou melhor, inventaram o ser negro como Gislene Aparecida (2002) coloca:

Essas ideologias inventaram o “ser do negro” fazendo com que se considerasse impossível pensá-lo fora das teias de ideias tecidas ao redor de sua natural inferioridade ou de seu exotismo. Por isso, essa invenção, totalmente datada, apresenta-se como ontologia de um ser que sempre, sem

começo nem fim, foi inferior, foi sombra e negatividade (Santos, 2002, p.17).

Baseado na reflexão cartesiana, o ser negro não poderia ser humano por não possuir razão e vice-versa. Esse ponto rebaixou não somente o ser, mas toda produção de conhecimento, saber, cultura, religião e cosmovisão vinculadas ao negro, à África e seus descendentes, resultando no que tem sido denominado de colonialidade do saber:

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (Porto-Gonçalves, 2005 p.3).

Como aponta Maldonado-Torres (2003): “colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales” (Maldonado-Torres, 2003, p.130). Essa dimensão da colonialidade define os saberes europeus como originais, únicos, verdadeiros e universais, reduzindo e criando monismo nas formas de ler, interpretar e agir no mundo. Nessa perspectiva, a Colonialidade do Saber estabelece a ciência como único modo de conhecer o real e concomitantemente, a concepção que os não europeus não produziam ciência, não tinham saberes, cultura ou História.

A Colonialidade do Saber encontra no campo universitário um espaço de sua reprodução, privilegiando o saber europeu em detrimento dos saberes e cosmovisões afrodiáspóricas. É reconhecendo essas marcas da colonialidade no ensino superior latino-americano que os documentos finais da III Conferência

Regional Superior de Córdoba (2018) refletem uma perspectiva decolonial. Afirmando que não basta somente incluir e garantir formas de acesso para os indígenas e afrodiáspóricos nas universidades, mas é preciso incluir os modos de produzir conhecimento e de enxergar a realidade desses grupos.

Nas universidades ocidentalizadas, o conhecimento produzido por epistemologias, cosmologias e visões de mundo “outras”, ou desde geopolíticas e corpos políticos do conhecimento de diferentes regiões do mundo considerados como não ocidentais com suas diversas dimensões espaço/temporais, reputados “inferiores” em relação ao conhecimento “superior” produzido por uns poucos homens ocidentalizados dos cinco países, conformam o cânone do pensamento nas humanidades e nas ciências sociais. O conhecimento produzido a partir das experiências sócio-históricas e concepções de mundo do Sul global - também conhecido como mundo “não ocidental” - é considerado inferior (Grosfoguel, 2016, p.27).

A universidade, na América Latina e no Brasil, surgiu e se desenvolveu de modo tardio e colonial. Inicialmente não se preocupou em inserir os saberes desses grupos, nem os autores e teóricos que produziam conhecimento a partir de suas experiências no meio dessas populações. Ao contrário, a universidade, a ciência social brasileira apenas tematizou e petrificou os imaginários coloniais desse grupo.

Nos últimos anos, houve um avanço no ensino superior latino-americano e Brasileiro com as políticas de acesso e inclusão para negros que contribuíram para democratização desse segmento de ensino. Ainda assim, o currículo, a pesquisa e a produção de conhecimento permaneceram com vestígios da colonialidade do saber.

Objetivamente, a perspectiva decolonial no ensino superior implica em um giro decolonial. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) um giro epistêmico ou “ecologia de saberes”, nos termos de Santos (2011). Não se trata de uma troca de uma cosmovisão por outra, mas, sim, de inserir os saberes, cultura e modos de produzir conhecimento dos afro-brasileiros, diferindo propriamente da Interculturalidade, embora seja esse o termo adotado nas proposições do

eixo analisado dos documentos finais - Declaração Final e Plano de Ações 2018-2028.

Para que o ensino superior brasileiro seja de fato democrático, como pleiteia a III Conferência de Córdoba (2018) nos seus documentos finais, é necessário superar a colonialidade em suas dimensões, especialmente a do saber. A Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018 apontam para essa perspectiva. Contudo, não se trata de uma operação simples, tendo em vista que há no campo universitário relações de poder, afinal, segundo Bourdieu (2017) esse é um espaço de disputas.

O conceito de Colonialidade do Saber é fulcral para compreender as disputas epistêmicas que ocorrem no âmago do campo universitário. Considerando que há uma série de estratégias adotadas pelos agentes que visam conservar e manter o eurocentrismo epistêmico colonial. Diante disso, a perspectiva decolonial encontrada na Declaração Final e o Plano de Ações CRES 2018 deve ser adotada como uma estratégia de subversão no campo universitário.

Melhor dizendo a perspectiva decolonial retirada dos documentos finais da III Conferência Regional de Córdoba articulados com conceito de decolonialidade do saber produz estratégias para inclusão e inserção dos saberes, culturas e modos de produzir conhecimento dos afrodiáspóricos. A perspectiva decolonial é, assim, indispensável para romper com a colonialidade do saber nos modos de fazer ciência nas universidades brasileiras e latino-americanas.

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

A ideia de colonialidade e decolonialidade possuem sentidos históricos e analíticos. Trata-se de uma perspectiva teórica e política, com especificidades e pontos de partida distintos de outros campos de estudo em relação ao colonialismo. As teorias decoloniais reservam diferenças entre os estudos pós-coloniais e culturais do mundo anglófono, demarcando uma disputa pela autenticidade do discurso e uma intensa relação de poder entre os respectivos grupos e intelectuais.

Os intelectuais decoloniais partem do pressuposto que a modernidade se inicia no século XV com a expansão europeia e a invasão da América Latina e, por isso, compreendem que “nos ombros da modernidade está o peso e a responsabilidade da colonialidade” (Mignolo, 2003, apud Candau; Oliveira, 2010, p.24).

Já os pós-coloniais entendem a modernidade a partir do século XVIII. Para os decoloniais esse ponto de partida desconsidera as marcas coloniais após o fim do colonialismo. No entanto, é em parte dos estudos pós-coloniais que o pensamento decolonial se originou propriamente da política cultural negra, tecida nas trocas produzidas no Atlântico Negro.

Os estudos decoloniais também possuem distanciamentos e proximidades com o campo dos estudos interculturais, que são igualmente atravessados por relações de poder, provocando uma disputa em torno dos limites de ambos. Há realmente muitos limites e afastamentos na abordagem e na proposta teórica dos dois termos. Não se trata de contrapor as duas ideias, mas abordar seus limites em relação ao outro e os diálogos possíveis. Afinal, a decolonialidade é *sine qua non* para elaboração de políticas e espaços interculturais.

Os Documentos Finais da III Conferência de Córdoba (2018) privilegiam a concepção intercultural desde a II Conferência de Cartagena (2008), principalmente no eixo “Educação superior, diversidade cultural e Interculturalidade na América Latina coordenado pelo professor Daniel Mato. No entanto, ao tratar metodologicamente os documentos, com as categorias de análise, Acesso; Inclusão e Diversidade, torna-se notório que as mensagens contidas na Declaração Final e no Plano de Ações CRES 2018-2028 refletem uma perspectiva decolonial para o ensino superior latino-americano.

A Interculturalidade é um conceito bastante conhecido e popular nas chamadas ciências humanas e têm sido cada vez mais recorrente como categoria explicativa e política para diversidade cultural latino-americano. Assim como o pensamento decolonial, a Interculturalidade possui um sentido analítico e histórico. “É um campo que envolve diversas perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas, as quais estão em processo de construção e em um debate permanente” (Repetto, 2019, p.70).

Analiticamente, como um conceito, a Interculturalidade surge, assim como a decolonialidade, dos contextos sociais, políticos e econômicos da América

latina. Nesse sentido, questiona os mitos fundadores dos estados nacionais e os modelos culturais homogeneizantes, diferente do multiculturalismo, que diz respeito às reflexões teóricas anglo-saxônicas e liberais segundo Respetto (2019).

Na Europa o “dilema da Interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da “integração” da população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas” (Repetto, 2019, p.71). No contexto latino-americano a Interculturalidade surge para explicar pontos relacionados aos povos indígenas que habitam esse território, antes mesmo do período colonial.

Seja no sentido analítico, quanto no histórico os povos indígenas são as bases para os estudos do campo da Interculturalidade. Contudo, analiticamente “é importante ressaltar que os debates sobre Interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas” (Repetto, 2019, p.71). Entretanto, isso não se traduziu imediatamente em políticas que abarcassem os povos indígenas, suas culturas e cosmovisões. Esses povos permanecem, de certa forma, encarados como um problema no território latino-americano.

Devido a imprecisão do conceito de Interculturalidade, os povos indígenas alvo das políticas públicas e educacionais desse campo experenciaram diversas práticas, que mais se assemelhavam a uma proposta colonial do que intercultural. As propostas educacionais de bilinguismo, inicialmente trazidas por grupos missionários, utilizavam “a língua indígena para alfabetizar e assim “integrar” ao sistema hegemônico, o bilinguismo era apenas uma fase de transição, para depois passar a dominar os conhecimentos nacionais, deixando de lado os conhecimentos indígenas” (Repetto, 2019, p.73).

Está implícito nessa proposta o fenômeno da linguagem no mundo colonial, muito bem discutida por Frantz Fanon (2008), que ao assumir ou receber uma língua o “Ser” também recebe outro código civilizatório, outra cultura e cosmovisão. Reside na questão da língua ou linguagem uma das principais engenharias da máquina colonial para dominação e colonização dos povos indígenas e negros.

Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe implícito [...] isto é, todo povo no seio do qual nasceu o

complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado mais escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p.34).

A Interculturalidade e o modo de compreender os povos indígenas tiveram um longo percurso até chegarem no modelo abordado nos documentos finais da III Conferência de Córdoba (2018). É a partir da década de 1970 que o conceito e as políticas educacionais interculturais vão adquirindo outro contorno teórico que trouxe “uma visão diferente, uma vez que não ressaltava a ideia de não mais “integração”, mas ao contrário, reconhecia processos de resistência e a problemática da perda de cultura” (Repetto, 2019, p.73).

Nos anos 90, em diante, vão surgindo marcos políticos que reconhecem os direitos dos povos indígenas. A Interculturalidade passa a ser, então, um campo de estudo que questiona o monoculturalismo do Estado-Nação e os pressupostos filosóficos da modernidade/colonialidade, contribuindo para o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural do estado nacional.

No sentido histórico, a Interculturalidade nasce reivindicando o reconhecimento dessa pluralidade e diversidade. Pois, assim como a decolonialidade, a interculturalidade é uma estratégia de resistência dos povos indígenas contra a espoliação territorial e libertação de “Abya Yala”.

La propuesta de colaboración es intercultural porque por un lado se origina en las múltiples experiencias de vida de los pueblos indígenas americanos y afroamericanos, que han resultado interculturales de hecho y a la fuerza, en particular a raíz de la experiencia colonial y republicana que – aunque de otras formas también expuso a experiencias interculturales a los europeos y sus descendientes. Y por otro, porque aparentemente proviene de la antropología aplicada y de los programas interculturales de educación y salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, y después en otros países latinoamericanos (MATO, 2009, p. 103).

A reivindicação em torno de propostas interculturais no campo político e educacional é parte das estratégias dos povos indígenas frente aos mecanismos de dominação promovidos pela lógica da racionalidade moderna. São as experiências vividas por esses grupos e por seus descendentes que têm tencionado os estados latino-americanos para o reconhecimento da diversidade cultural da região e para criação de políticas direcionadas a essa.

À luz dos estudos decoloniais, a Interculturalidade tem sido compreendida como “central na (re)construção do pensamento-outro. A Interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (Candau; Oliveira, 2010, p.24). Desse ângulo, a Interculturalidade afirma-se como parte de uma proposta decolonial que questiona, desafia e viabiliza outras epistemes subalternizadas, como por exemplo, as reivindicações e agendas construídas pelos povos afrodiáspóricos e afro-brasileiros.

Essa perspectiva articula o decolonial com o intercultural, possibilitando a construção de um projeto político mais amplo que rompe com uma tendência reducionista da interculturalidade. Uma expoente nesse debate tem sido a socióloga-pedagoga Catherine Walsh: “segundo a autora, no campo educacional essa perspectiva não restringe a Interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (Oliveira; Candau, 2010, p.27).

(...) Na contramão dessa concepção meramente inclusiva, Walsh (2007) vai propor a perspectiva da Interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial: A Interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a Interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p.8 *apud* Candau; Oliveira, 2010, p.28).

Interculturalidade crítica trata-se de uma categoria e prática que se insere nos espaços políticos e educacionais trazendo à tona diferentes possibilidades de existir. Ou seja, “trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder” (Candau; Oliveira, 2010, p.28).

Analicamente decolonialidade e interculturalidade possuem pontos de partidas distintos, sobretudo porque o campo de estudo da decolonialidade é mais recente em relação ao intercultural. Contudo no sentido histórico, as bases que originam a perspectiva decolonial se confundem com a interculturalidade quando observado a partir da perspectiva intercultural crítica.

Segundo Repetto (2019) há algumas críticas produzidas por Cusicanqui (2006), no campo de estudo da Interculturalidade a respeito da teoria decolonial. A primeira está relacionada a suposta elitização acadêmica, pelo fato dos teóricos decoloniais atuarem majoritariamente em universidades da América do Norte.

Apressadamente, à luz da própria teoria decolonial, isso poderia se constituir como um real problema. Contudo, deve ser considerado que o campo universitário possui agentes dominantes e dominados como demonstra Bourdieu (2017). Sendo assim, muitos teóricos decoloniais ocupam posições dominadas no campo, fazendo da decolonialidade uma estratégia de subversão. O lugar onde está situado determinado autor ou grupo teórico não deve invalidar a relevância de suas contribuições.

Muitos autores e pensadores afrodiáspóricos e afro-brasileiros teceram suas reflexões nas trocas políticas e culturais do Atlântico Negro, a partir da experiência de exílios em países hegemônicos como demonstra Gilroy (2012). Além disso, como aborda Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016):

É preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado do oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente

situados no lado do oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hemônico (Grosfoguel 2009, *apud*. Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p.19).

O segundo ponto de crítica do campo da Interculturalidade é que a perspectiva decolonial condiciona os povos indígenas, suas culturas e território em um passado idílico. Para Cusicanqui (2006), reside na perspectiva decolonial certo elemento intercultural, suprimido por uma proposta folclórica e teatralizada. Essa crítica é assertiva, não que isso realmente ocorra, mas porque é um risco caso a perspectiva decolonial seja reduzida a um momento acadêmico.

De outras perspectivas mais atualizadas, vemos os estudos pós-coloniais e decoloniais (MIGNOLO, 2014) que trazem uma reflexão interessante sobre a relação entre saber e poder na perpetuação da dominação colonial sobre os povos indígenas. Contudo esta perspectiva não pode deixar de ser vista sob a crítica feita aos autores decoloniais por Silvia Rivera Cusicanqui, quem destaca como um discurso anticolonial deve ter, também, uma prática anticolonial (CUSICANQUI, 2006). Assim questiona posturas das elites intelectuais dos países latino-americanos, que adotando um multiculturalismo liberal formalista, ornamental e simbólico, com fórmulas como “etno-turismo” e “eco-turismo”, **teatralizam a condição originária, a qual fica ancorada em um passado idealizado, suplantando assim aos sujeitos indígenas reais, que usam suas línguas e culturas como instrumento de resistência política, mesmo no seio dos conflitos e contradições do mercado, do Estado e dos sindicatos** (Cusicanqui, 2006, p.12; Cusicani, 2006 *apud* Repetto, 2019, p.79).

Appiah (1990) aponta para o mesmo sentido, ao considerar o equívoco do pós-colonial se confundir com as propostas da pós-modernidade. A perspectiva decolonial não deve apenas elaborar uma política cultural reduzida à estética de uma África ou América latina imaginária, idílica e tribal, tornando-se apenas uma efêmera tendência universitária.

Essas críticas não devem ofuscar a construção de práticas decoloniais na educação, notadamente no campo universitário. Além disso, compreender o campo dos estudos decoloniais apenas desse modo impossibilita enxergar os inúmeros pontos de convergências entre o campo da Interculturalidade – especificamente Interculturalidade crítica – e decolonialidade.

Essas convergências podem ser facilmente identificadas quando se analisa a decolonialidade do saber e a colaboração intercultural na produção de conhecimento, como aborda Mato (2009): “la colaboración intercultural en la producción de conocimientos se hace cada día más imprescindible y más viable” (MATO, 2009, p.102). Segundo o autor, a civilização ocidental criou uma dicotomia nas formas de produzir conhecimento, onde determinados saberes são concebidos como locais e outros como universais.

Como se sabe, la idea de que la “ciencia” constituiría un saber de validez universal está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos pueblos de Europa, sus visiones del mundo e instituciones jurídicas, económicas y políticas sobre el resto del planeta. Esta expansión europea ha dado lugar, durante siglos, al establecimiento de relaciones de carácter colonial entre pueblos. La ruptura de relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América, ni de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud y de sus descendientes. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es resultado de la herencia colônia (Mato, 2009, p.104).

Mato (2009) e outros autores que transitam pelo campo de estudos da interculturalidade identificam a racionalidade moderna ocidental como sustentáculo desse binarismo na produção de saberes, entendendo que essa deixou legados estruturais e estruturantes, mormente nas principais instituições modernas, como a universidade.

A proposta política e educacional intercultural tem sido compreendida como uma contrapartida para essa dicotomia existente, principalmente por intelectuais indígenas. Assim, é a partir da colaboração intercultural que se tem refletido a criação e o reconhecimento das universidades e instituições interculturais indígenas.

Essas universidades possuem um desenho institucional direcionado aos povos indígenas e são “gestadas por organizaciones, líderes y/o intelectuales, asentadas en las críticas, rupturas y emergencias políticas para atender demandas, necesidades, fortalecer pensares y formas propias de organización” (Alta Hoocker, 2018, p.300). Atualmente, na América latina, existem algumas universidades com essa proposta que compõem a Rede de Universidades Indígenas, Interculturais e comunitárias de Abya Yala (RUIICAY).

De acordo com Alta Hoocker (2018), essas instituições encontram-se em dez países latino-americanos sendo algumas delas: Instituto de Educação Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Perez” (IESI) (Argentina); Universidade Autônoma Indígena Intercultural (UAIIN) (Colômbia) e Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) (Nicarágua).

Essas instituições são oriundas de reivindicações históricas de comunidades indígenas da região e distinguem-se de acordo com o Estado Nacional onde estão situadas, buscando diferentes maneiras de romper com estrutura colonial das universidades. O Brasil é um caso à parte como demonstra Repetto (2019).

No Brasil, do meu ponto de vista, não ocorreram debates tão acalorados sobre educação intercultural, como nos países andinos ou centro-americanos. A terminologia de educação “intercultural” aparece nas reivindicações indígenas e em documentos oficiais do MEC, mas não com uma centralidade explícita, como em outros países. No Brasil desde o próprio movimento indígena, nos anos 90, surgiu a proposta de defender uma educação específica e diferenciada, a qual foi abraçada pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas / RCNEI (BRASIL/MEC, 1998), tendo como base o reconhecimento dos direitos indígenas na constituição de 1988. Embora este conceito de “educação específica e diferenciada” tenha virado um jargão, expressava o desejo

de que o trabalho das escolas indígenas não poderia ser o mesmo do aplicado nas escolas urbanas brasileiras. Os povos e Organizações indígenas reivindicavam um atendimento “diferenciado” a este respeito. Contudo, esta expressão não explica as especificidades e diferenças, ficando genérica e, por vezes, vazia nos discursos e documentos oficiais. Porém, a categoria que vem sendo usada de forma majoritária no Brasil é a de “educação escolar indígena”. Em 1999 foi criada a categoria de escola indígena, no entanto, a definiu como aquela localizada em terra indígena, onde predomina uma antiga ideia de que os indígenas vivem no meio do mato. Isto impede, por exemplo, que possa ser criada uma escola indígena no contexto urbano, onde as estatísticas mostram uma grande população indígena no Brasil contemporâneo (Repetto, 2019, p.83).

Ainda que o Brasil, não tenha adotado essa perspectiva no que tange as questões indígenas, diferente de outros países da América Latina, a Interculturalidade faz parte das estratégias adotadas frente às marcas coloniais da região. A interculturalidade tem sido uma categoria presente nos documentos e conferências convocados pela UNESCO, UNICEF e ONU como no eixo temático “Diversidade Cultural, Interculturalidade e Ensino Superior na América Latina” encontrado na Declaração final e no Plano de ações CRES 2018-2028.

As técnicas de análise de conteúdo Bardin (1977), aplicadas nos documentos supracitados revelam uma proposta de educação decolonial para o ensino superior a partir de uma concepção intercultural crítica. “La colaboración intercultural entre las diversas formas de saber ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar” (Mato, 2009, p.105)

A Interculturalidade crítica é indispensável e deve estar atrelada a perspectiva decolonial quando se compreende a América latina como parte do atlântico negro, ou melhor, a partir da ideia de diáspora bem sintetizada no conceito de “Amefricanidade” (Gonzalez, 1988).

Historicamente, nas reivindicações dos afrodiáspóricos e afro-brasileiros reside uma proposta de descolonização do sistema de ensino. Segundo Candau e Oliveira (2010), a Lei n.º. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da

História e Cultura Africana e afro-brasileira na educação básica, é um exemplo disso. Para os autores essa lei combina Interculturalidade crítica com uma proposta de educação decolonial.

Nos debates entorno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de Interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (Candau; Oliveira, 2010, p.32).

As negociações, tensões e embates históricos dos povos afro-brasileiros apontam para um ensino superior democrático. Entretanto, considerando as experiências vividas e todo histórico dos povos afro-brasileiros, torna-se imperativo adotar uma perspectiva decolonial negra, a fim de incluir os saberes, cosmovisões e intelectuais do Atlântico negro, excluídos do cânone acadêmico.

CONCLUSÃO

O Brasil produziu inúmeros avanços no que diz respeito ao acesso e inclusão da população afro-brasileira. As políticas de ações afirmativas são um expoente disso. Entretanto, com base nos documentos finais da IIICRES 2018, não basta incluir os povos indígenas e afrodiáspóricos sem incluir conjuntamente seus saberes, cosmovisão e formas de produzir conhecimento.

Objetivamente, o eixo temático: *Educação Superior, Diversidade cultural e Interculturalidade*, postula uma proposta intercultural de ensino superior. Essa proposta compreende a América como um espaço-tempo de produção cultural e de conhecimento dos povos subalternizados pela lógica moderna colonial, fundamentando a urgência de pôr em curso um projeto que possibilite incluir os saberes trocados e construídos em seus fluxos culturais.

Torna-se necessário criar um desenho institucional que seja intercultural crítico e decolonial, incluindo efetivamente os saberes e modos de produzir conhecimento da população afrodiáspórica e afro-brasileira. Com isso, as políticas de ações afirmativas e de inclusão encontradas no sistema de ensino brasileiro constituem um debate em aberto, pois é preciso conceber um contorno político e teórico mais amplo.

Detalhadamente, do ponto de vista teórico, são observadas algumas divergências entre os conceitos de interculturalidade e decolonialidade. Entretanto, ambos devem estar articulados para consolidar um ensino superior democrático como expresso na Declaração final e no Plano de Ação CRES2018-2028 da III Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe.

Por fim, é imprescindível incluir no ensino superior brasileiro os saberes, cosmovisões e as formas de produzir conhecimento da população afrodiaspórica e afro-brasileira. As universidades devem estar inclinadas para uma proposta intercultural crítica que tem em perspectiva a decolonialidade.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. “WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales”: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590. 2015 Disponível em: http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 15 dez. 2020

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Santa Catarina: 2 Ed. UFSC, 2017.

Carvalho, Filipe Luiz Cerqueira. **Tese III Conferência regional de educação superior: considerações sobre decolonialidade eurocentrismo e raça no campo do ensino superior brasileiro/ Filipe Luiz Cerqueira Carvalho - 2021** 166 p.

Carvalho, Filipe Luiz Cerqueira, Gonçalves, Maria Alice Rezende. Democratização no ensino superior brasileiro: Um debate em aberto. **Revista Educación Superior y Sociedad**, 34 (2), 30-51, 2022. Doi: 10.54674/ess.v34i2.613

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, jan/abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. 1977

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El**

giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e cotas epistêmicas: Um movimento de descolonização no mundo acadêmico brasileiro In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; 162 MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.79

CARVALHO, José Jorge. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. Revista Usp, São Paulo, n.68, p. 88-103, 2006.

DECLARAÇÃO final. In: **Conferência Regional De Educação Superior Para América Latina E O Caribe**, 3, Córdoba, Argetina, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/declaracion%20portugues%20final.pdf>. Acesso em: 23 de Mar 2019.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Os caminhos para diversidade no ensino superior. In: PAIVA, Angela Rodolpho (Orgs.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.370

GILROY, Paul. **Atlântico Negro Modernidade e Dupla Consciência**. São Paulo: Editora 34, 2012 (2º edição)

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade o lado mais obscuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 32, n 94, p. 02-18, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto**. Duke University, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÖGEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.27

MATO, Daniel. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. In: MATO, Daniel. **Educação Superior, diversidade cultural e Interculturalidade**. UNESCO - IESALC y UNC, 2018. p.15-37

MATO, Daniel. No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, Cidade do México, v18, n.35, p. 101-116, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU; Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01. p.15-40. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Orgs). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas. Colección Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologia do Sul**. Ed. Almedina. Coimbra, 2009.

REPETTO, Maxim. **O conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América latina**. Textos e debates, Boa Vista, n.33, p. 69-88. 2019.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. **Colonialidade do saber no ensino de Filosofia: um estudo em duas Universidades Públicas de Belém**. Belém: 2017.

UNESCO, 2022, Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. **Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior**. 18-20 de maio de 2022.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. Querétaro: CopyLeft, 2014.



WALSH, Catherine; OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v.26, n.83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.263874>. Acesso em: 20 Fev. 2019

Recebido em 01/10/2023

Aprovado em 29/11/2023