

Os estudos decoloniais como possibilidade de diálogos na construção de conhecimentos

Franco, Marco Antonio Melo ¹

Santos de Matos, Wesley ²

RESUMO

Este trabalho é parte integrante da pesquisa que está em curso no Programa de Educação em nível de doutoramento na Universidade Federal de Ouro Preto, que tem por título “A pesquisa-ação na construção de práticas docentes decoloniais em uma escola quilombola no interior da Bahia”. Nele, tecemos uma discussão a partir dos referenciais decoloniais e nos ancoramos, especialmente, em autoras(es) que compõem o Grupo Modernidade Colonialidade, tais como: Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Enrique Dussel, entre outros, para compreender como o processo de dominação colonial perdura até a contemporaneidade alimentando-se por meio da colonialidade. Construimos um diálogo acerca da constituição da Europa como centro do sistema-mundo capitalista e a América como a periferia a partir das lentes eurocêntricas. Em seguida, fomentamos um debate no qual a interculturalidade emerge como uma possibilidade viável de diálogo entre os saberes pelos distintos coletivos, tensionando a naturalização das desigualdades em suas múltiplas faces.

Palavras-chave: estudos decoloniais; colonialidade do poder/saber/ser; interculturalidade.

Decolonial studies as a possibility of dialogues in the construction of knowledge

ABSTRACT

This work is an integral part of the research that is underway in the Education Program at the doctoral level at the Federal University of Ouro Preto, which is entitled “Action research in the construction of decolonial teaching practices in a quilombola school in the interior of Bahia”. In it, we weave a discussion based on decolonial references, anchoring ourselves, especially, in authors(s) that make up the Modernidade Colonialidade Group, such as: Aníbal Quijano,

¹ Universidade Federal de Ouro Preto. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Email: mfranco@ufop.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0405381045544126>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0159-4109>.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Paragominas. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP - MG). Email: wesley.matos@ifpa.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3717524488459494>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0889-1261>.

Walter Mignolo, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Enrique Dussel, among others, to understand how the process of colonial domination lasts until the present time, nourishing itself through coloniality. We build a dialogue about the constitution of Europe as the center of the capitalist world-system and America as the periphery from the Eurocentric lens, then we foment a debate where interculturality emerges as a viable possibility of dialogue between knowledge by different collectives, tensioning the naturalization of inequalities in their multiple faces.

Keywords: decolonial studies; coloniality of power/knowledge/being; interculturality.

Los estudios decoloniales como posibilidad de diálogos en la construcción del conocimiento

RESUMEN

Este trabajo es parte integral de la investigación que está en marcha en el Programa de Educación a nivel de doctorado en la Universidad Federal de Ouro Preto, que se titula “Investigación acción en la construcción de prácticas decoloniales de enseñanza en una escuela quilombola del interior de Bahía”. En él, tejemos una discusión a partir de referentes decoloniales, anclándonos, especialmente, en autor(es) que integran el Grupo Modernidade Colonialidade, tales como: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Enrique Dussel, entre otros, para comprender cómo el proceso de dominación colonial se prolonga hasta la actualidad, nutriéndose de la colonialidad. Construimos un diálogo sobre la constitución de Europa como centro del sistema-mundo capitalista y América como periferia desde el lente eurocéntrico, luego fomentamos un debate donde la interculturalidad emerge como una posibilidad viable de diálogo entre saberes por diferentes colectivos, tensionando la naturalización de las desigualdades en sus múltiples rostros.

Palabras clave: estudios decoloniales; colonialidad del poder/saber/ser; interculturalidad.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio faz parte das reflexões desenvolvidas no âmbito da pesquisa de doutoramento intitulada “A pesquisa-ação na construção de práticas educativas decoloniais em uma escola quilombola no interior da



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258733 [2023]
**Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos
“outros”, práxis “outras”**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258733>

Bahia”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – PPGE/UFOP.

Em nossas reflexões, dialogamos com os referenciais teóricos que discutem os conceitos de decolonialidade e interculturalidade em uma vertente apoiada nos estudos mobilizados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

Inicialmente, propomos evidenciar como a Europa, até então tida como periferia do mundo e das relações comerciais com o oriente, em especial o mundo árabe-otomano, passa a se autorreferenciar como centro do mundo a partir da conquista da América, empreendida na segunda metade do século XV. Nessa esteira, pretendemos desvelar como a invenção da Europa é construída e como o sistema-mundo capitalista associado à ideia de raça e à divisão racial do trabalho contribuem para forjar o eurocentrismo enquanto ideologia que produzirá, não só no “Novo Mundo”, como na África e Ásia, o epistemicídio (SANTOS, 2018a; 2018b) e todo tipo de violência contra os povos não europeus.

Nesse sentido, veremos que a construção da colonialidade, em suas três formas, a saber: poder, saber e ser (QUIJANO, 2005), contribuem para estruturar e perpetuar uma rede de dominação e opressão que tem início em 1492 e atravessa os séculos, mantendo-se, em certa medida, até a contemporaneidade. Essas interfaces da colonialidade visam produzir os ‘Outros’ a partir da ótica do homem branco/colonizador/europeu, desprezando e inferiorizando o que deriva dos povos subalternizados nos processos históricos durante a modernidade.

Nos ancoramos nas discussões de Catherine Walsh (2001, 2007, 2009, 2012) e o conceito de interculturalidade crítica como possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas, conhecimentos e repertórios/experiências/vivências dos coletivos e dos sujeitos, tecendo uma discussão entre a educação e as potencialidades que os estudos interculturais podem promover na construção de uma escola/currículo/ensino/práticas pedagógicas assentada no respeito e valorização da diversidade, como pilares de uma sociedade justa e democrática.

Articulamos as reflexões produzidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade com autores brasileiros que têm dispensado estudos para compreender as relações assimétricas construídas nas relações sociais e que são (re)produzidas na escola e, conseqüentemente,

nas práticas desenvolvidas no seu interior. Evocaremos autoras/es como Nilma Lino Gomes, Vera Maria Ferrão Candau, Amurabi de Oliveira, José Rufino, entre outras/os, para dialogarmos com o grupo acima citado e compreendermos como a colonialidade se apresenta em suas múltiplas faces nos currículos desenvolvidos e nas práticas educativas construídas no Brasil, mesmo depois de duas décadas de marcos legais decoloniais e interculturais que visavam reverberar nos currículos escolares.

Da periferia ao centro: a invenção da Europa e do Sistema-mundo capitalista

Para início dos debates acerca da constituição da Europa como centro do sistema-mundo capitalista (DUSSEL, 2005), é importante reconhecermos que, antes de 1492 – ano da chegada do homem europeu/branco na costa americana – empiricamente, era inexistente uma História Mundial. É justamente a partir da invasão, da exploração e da submissão dos povos originários da América que se tem o início do sistema-mundo capitalista (DUSSEL, 2005).

Até então, como aponta o autor, o advento das Cruzadas na Idade Média se constituem como movimento embrionário na tentativa da Europa Latina de se impor frente ao mundo Oriental. Com o seu fracasso, ela permaneceu sendo uma cultura periférica, secundária e isolada pelo mundo Turco Muçulmano que, naquele momento, dominava todo oriente, desde o Egito até a Mesopotâmia e Norte da Índia, passando pelo Império Mongol.

Conforme aponta Enrique Dussel (2005), foi a partir do século XV, com a “descoberta” do “Novo Mundo”, que a Europa moderna começa a ser produzida enquanto centro da História Mundial transformando as culturas não europeias em periféricas e de importância inferior. Vale destacar que, para concretizar essa empreitada, a Europa faria uso de toda acumulação de riqueza, sobretudo, pela exploração e dizimação dos povos ameríndios, conhecimentos e experiência a partir da conquista da América Latina para elevar-se em comparação às culturas historicamente antagônicas, como os Turcos-Otomanos.

A América e a África, bem como seus respectivos povos, não poderiam constituir-se enquanto categorias válidas para rivalizarem com a Europa. Nessa questão, apenas ao Oriente foi concedida a suposta honra de antagonizar

como o Outro não europeu. Dito de outro modo, aos americanos e africanos restou o 'não-lugar', o esquecimento, a invisibilidade e a inferioridade a eles imposta (QUIJANO, 2005).

Rufino (2021) faz uma denúncia contundente quando enfatiza que o colonialismo é um projeto de morte e que tem como elemento central a destruição de vidas, saberes, sonhos e liberdade e que se sustenta na rapinagem das riquezas dos povos colonizados, da exploração e dizimação de almas.

Nessa perspectiva, um grupo de pensadores latino-americanos têm contribuído para as discussões acerca da situação colonial e de todo o processo de violência e expropriações colocadas em marcha contra as populações ameríndias desde a invasão europeia nessas terras. O grupo Modernidade/Colonialidade, composto por autores como Henrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Edgard Lander, Fernando Coronil, Ramon Grosfoguel, Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, entre outros, tem denunciado os efeitos da colonialidade nos novos Estados-Nações na América em suas produções acadêmico-científicas, as quais mobilizam o conceito de *decolonialidade* para se contrapor a dominação colocada em curso na América a partir da sua invasão.

Os autores apresentados referem-se ao questionamento radical e à busca de meios alternativos de superação das mais variadas formas de opressão empreendida contra os grupos subalternizados ao longo do processo histórico de dominação, controle, negação e desumanização do Outro não europeu engendrado pela modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2016).

A decolonialidade tem sido forjada a partir dos escombros, das feridas, das fissuras promovidas pelo projeto colonial. É por meio da dor existencial, da constante negação de direitos, da submissão de corpos e mentes e da interdição de uma educação autônoma e emancipadora que germina a decolonialidade (MOTA NETO, 2016).

Walter Mignolo (2005), pensador argentino, defende que a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2005) assumiu um papel central na estratégia de dominação perpetrada pela modernidade ocidental. Associada à cristandade, ela contribuiu para a autodefinição da Europa e foi indissociável do capitalismo desde o século XVI.

Para Mignolo (2005), a colonialidade constituiu a modernidade e não deriva dela. Essa imagem hegemônica que se alicerça na colonialidade do poder torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade. Em outras palavras, colonialidade e modernidade são faces de uma mesma moeda, sendo a colonialidade a face sombria, perversa e obscura da modernidade.

Dessa forma, a modernidade construiu um discurso salvacionista e de progresso para os povos “não europeus”, concebidos como bárbaros, primitivos, atrasados, inferiores e, conseqüentemente, de cultura inferior. No entanto, essa construção discursiva objetivou silenciar toda sorte de violência e os efeitos da sua outra face, a colonialidade.

Conforme Mignolo (2005), foi a partir da modernidade e da exploração da América que a escravização do homem pelo homem ganha uma cor, a escravidão, a partir de então, era sinônimo negritude. Este ponto é central para compreendermos as relações de trabalho e produção estabelecida no “Novo Mundo”, e como a divisão racial do trabalho estruturou as relações em terras americanas.

Para Aníbal Quijano (2005) dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do espaço/tempo e estabeleceram-se como dois eixos fundamentais no novo padrão de poder. A ideia de raça codificou as diferenças entre conquistadores e conquistados. A partir dessa perspectiva biológica, os primeiros assumiram um lugar de superioridade natural e os últimos seriam os povos inferiores. Essa foi a ideia que estruturou e sustentou as relações de poder e dominação na América Latina entre os povos originários (conquistados) e os europeus (conquistadores).

Assim, raça e identidade foram mobilizadas como instrumentos de classificação primária da população mundial, bem como de sua distribuição. E, na América, essa classificação, sustentada na ideia de raça, foi utilizada como maneira de reforçar a legitimidade das relações de dominações impostas pela conquista (QUIJANO, 2005).

Para o autor, a divisão e o controle do trabalho foram regidos sob a égide da raça, assim:

Cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Conseqüentemente, o controle de uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova

tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido (QUIJANO, 2005, p. 109).

A História explica essa divisão racial do trabalho. Os futuros europeus, à época, associaram o trabalho não assalariado às raças dominadas, pois estavam sob o signo da inferioridade. Esse pensamento é colocado em prática na América, onde os povos originários, por serem raças inferiores, estavam relegados ao trabalho não pago, e os povos africanos, sequestrados de seu continente, constituíam-se em raças ainda mais inferiores e assim poderiam ser desumanizados em um primeiro momento e, na sequência, escravizados (QUIJANO, 2005).

Na divisão mundial do trabalho, enquanto nas metrópoles europeias, o capitalismo se fortalecia por meio da exploração da mão de obra e salários precários. Nas colônias, a divisão do trabalho tinha como referência a raça e a sua exploração em potência máxima através do trabalho não assalariado (QUIJANO, 2005).

A constituição do Sistema-mundo capitalista e burguês se apoiou na captura da humanidade e das subjetividades dos sujeitos e seus corpos. A colonialidade aqui é compreendida como movimento que se difere do colonialismo, pois, se o colonialismo terminou com as independências político-administrativas das colônias, a colonialidade foi aquilo que ficou no seu lugar, com raízes mais profundas, dando continuidade e aprofundando o processo de violência dos “*outros*” extra Europa.

Nessa perspectiva, João Colares da Mota Neto (2016, p. 56) enfatiza que:

Por revelar a cumplicidade entre racismo colonial e capitalismo, Fanon nos ajuda a pensar que a mera independência política de países ex-colonizados não significou verdadeira libertação, pois o capitalismo ali implantado prolongou a dependência, e o racismo remanescente justificou e naturalizou a superioridade de ricos/brancos contra pobres/negros. O capitalismo (internacional e nacional) reintroduziu a dominação por meio do controle do trabalho e da exploração das riquezas; que negros, mulheres e pobres continuaram negados em seus corpos, em suas existências e em suas formas de pensamento; que a ciência elaborada pelas populações colonizadas, como índios e

afrodescendentes, continuou sendo negada, folclorizada ou saqueada; que o patriarcado e o racismo, como instrumentos de domínio colonial, se atualizaram, introjetando-se não só nas relações sociais e nas mentalidades, mas também nas instituições governamentais.

Portanto, o processo de descolonização deve ser contínuo, com comprometimento absoluto de vários atores e movimentos em diálogo articulado com outras esferas sociais, como a economia, linguagem, cultura e educação, a fim de que esses movimentos se apoiem para a construção de um pensamento outro, elaborado por aqueles que sofreram a humilhação colonial e que visualizam, na descolonização, possibilidades viáveis como uma tarefa de vida (FANON, 2005).

Colonialidade do Poder/Saber/Ser e eurocentrismo

Para refletirmos sobre as discussões deste tópico, é necessário retomarmos o que compreendemos por *colonialidade*. Para isso, evocaremos Nelson Maldonado-Torres, para quem a colonialidade diz respeito a um padrão de poder mundial herdeiro do colonialismo e que não se restringe a uma relação formal ou institucional de poder, pois se refere à forma como o trabalho, conhecimento, autoridade e a intersubjetividade articulam-se através do mercado, do capital e da ideia de raça (MALDONADO-TORRES, 2007).

A estrutura de dominação construída pelos colonizadores no continente americano não seria possível sem o apoio de instrumentos políticos-ideológicos que deram sustentação para a opressão colonial e capitalista que atravessou séculos e nos alcança no presente. Quijano (2005) chama a atenção para o *eurocentrismo* como um padrão de manutenção do poder colonial. Segundo o autor, esse movimento se constitui como um modo concreto de produzir conhecimento que atende a um padrão mundial de poder. Essa elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva e um modo de legitimar o conhecimento que sustenta o caráter mundial do poder.

Além do eurocentrismo, podemos situar o tripé da colonialidade como elemento central para a manutenção do exercício do poder por parte dos colonizadores/europeus sobre os colonizados/povos originários da América Latina. O tripé de sustentação do qual estamos falando refere-se a *colonialidade do poder* (QUIJANO, 1992; 2005), *colonialidade do saber* (DUSSEL, 2005) e a *colonialidade do ser* (MIGNOLO, 2003; 2014).

Vale destacar que todo esse aparato serviu de apoio para a mobilização de categorias negativas para classificar, seja em termos raciais ou culturais, os ‘Outros’ não europeus. Articulados, o eurocentrismo e a colonialidade, em suas três faces, operaram sobre os povos oprimidos uma série de violência e empreendeu o *epistemicídio* (SANTOS, 2007, 2018a, 2018b) de toda e qualquer forma de pensamento, saberes, modos de vida divergentes dos padrões europeus.

O autor chama a atenção para o mito de fundação da versão eurocêntrica da modernidade. Para ele:

O mito fundacional da versão eurocêntrica da modernidade é a ideia do estado de natureza como ponto de partida do curso civilizatório cuja culminação é a civilização europeia ou ocidental. Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi associado com a classificação racial da população do mundo. Essa associação produziu uma visão na qual se amalgamam, paradoxalmente, evolucionismo e dualismo. Essa visão só adquire sentido como expressão do exacerbado etnocentrismo da recém constituída Europa, por seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da vigência nova das ideias mitificadas de humanidade e de progresso, inseparáveis produtos da Ilustração, e da vigência da ideia de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo (QUIJANO, 2005, p. 116).

É alicerçado nesse mito que os povos europeus – tidos como povo superior, de cultura superior – se intitulam como os portadores do progresso e da civilidade para aqueles “*outros*” diferentes, bárbaros e primitivos. Surge então o chamado “*fardo do homem branco*”. Quando os europeus aportaram na costa americana, muitos povos habitavam o território, civilizações organizadas e complexas, dentre as mais destacadas: os Astecas, Maias, Chimus, Aimarás, Incas, Chibchas entre outros. No entanto, desconsiderando seus modos de vida e suas identidades, foram todos classificados e nomeados de *índios* (QUIJANO, 2005).

Nessa perspectiva, essa nova identidade racial atribuída aos povos originários da América era colonial e negativa. O mesmo *modus operandi* ocorreu com os povos africanos – Achantes, Iorubás, Zulus, Congos, Bocongos

-, ao aportar no continente americano, todos tiveram suas identidades dizimadas e passaram a não ser nada mais além de *negros* (QUIJANO, 2005).

Assim, um dos primeiros efeitos da perspectiva eurocêntrica de ver e sentir o mundo corresponde a naturalização das diferenças culturais entre os grupos humanos (QUIJANO, 2005) tendo a ideia de raça como pilar principal. Um outro fator importante é a concepção distorcida das diferenças, uma vez que tudo aquilo que não provém da Europa é tido como menor, inferior e situado no passado de atraso. Todo esse repertório violento de dominação é colocado em curso de forma articulada e a colonialidade do poder assumiu um lugar central neste empreendimento.

A Europa exerceu seu poder hegemônico de controle sobre as formas de produzir subjetividades, conhecimento, cultura e utilizou a educação como ferramenta de irradiação da colonialidade do poder. Agindo no imaginário profundo dos subalternizados, ela passa a integrar a estrutura simbólica do dominado e tem servido historicamente para controlar o imaginário dos coletivos em situação de violência (MOTA NETO, 2016).

Se, por um lado, a colonialidade do poder contribuiu para a manutenção das relações de dominação político-administrativa, tendo como sustentáculo o capitalismo moderno colonial, operando em conjunto com o eurocentrismo, com vistas a perpetuar o estado de violência e dominação dos povos conquistados, por outro lado, a colonialidade do saber (DUSSEL, 2005), entendida aqui como instrumento de violência e dominação epistemológica que despreza, silencia, inferioriza e, no limite, se apropria dos saberes dos povos dominados, em detrimento dos conhecimentos produzidos pelo homem branco/colonizador/europeu, também colaborou em outras frentes para ampliar a dominação colonial.

Segundo Legramandi e Gomes (2019, p. 6), a colonialidade do poder configura-se por meio da:

Prescrição do conhecimento acadêmico com base ocidentocêntrica e a rejeição do saber popular, afinal é no âmbito epistemológico que a colonialidade celebra sua dominação, reduzindo conhecimentos e tolhendo o surgimento com uma perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas.

Nesse sentido, esses saberes, ao serem posicionados em um lugar de não validade, não promovem apenas uma diminuição, mas também o aniquilamento ontológico e epistemológico dos coletivos aos quais eles pertencem. O silenciamento e a violência física e simbólica foram as primeiras estratégias coloniais de imposição dos aspectos culturais ocidentais, dos seus valores, religião e do modelo de produção do conhecimento (LEGRAMANDI; GOMES, 2019).

É preciso reconhecer que o conhecimento está ligado a todas as dimensões da vida dos indivíduos e dos grupos e/ou classe. Quando esses saberes são sistematicamente inferiorizados e invalidados efetua-se uma desestruturação na vida desses coletivos e/ou sujeitos dando, assim, lugar a quadro de referências explicativos que lhes são alheios abrindo espaço para o soterramento do direito à autonomia (MOTA NETO, 2016).

Rufino (2021) sinaliza que a experiência colonial serviu, sobretudo, para subtrair e dizimar vidas, subjetividades e culturas. Nesse sentido, a construção de outras possibilidades de pavimentar caminhos que nos conduzam a lugares diferentes se inicia “quando negamos o eurocentrismo da modernidade e valorizamos as formas ancestrais de conhecimento de populações subalternizadas” (MOTA NETO, 2016, p. 97).

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2018^a) em “*As Epistemologias do Sul*” dialoga com o repertório decolonial, que temos utilizado neste trabalho. Em seus escritos, ele defende que o mundo concebido a partir da lógica da Europa e do eurocentrismo tem sido uma máquina de destruição do Outro e de suas estruturas cognitivas e lógicas/modos de experienciar a vida a esse movimento de destruição o autor chama de *epistemicídio*.

É inadiável construirmos um pensamento apoiado em uma *Sociologia das Emergências* (SANTOS, 2007), no sentido de promover um pensamento que transgrida, que seja insurgente, com o intuito de fazer existir tudo aquilo que fora colocado em um lugar de não existência, descartável e invisível para os modos de organização do pensamento hegemônico euro-ocidental.

É necessário pensarmos em alternativas de saída para essa lógica de morte epistêmica. Nessa esteira, a *ecologia de saberes* pode promover possibilidades de romper com o *epistemicídio* em curso, uma vez que quebra com a lógica monocultural que, historicamente, tem destruído os conhecimentos alternativos, abrindo caminhos para os saberes indígenas,

populares, camponeses, das mulheres, dos afro-americanos possam dialogar e fazerem-se presentes (SANTOS, 2007; 2018a; 2018b).

Nessa perspectiva de rompimento com o pensamento único instituído, é fundamental concordar com Reis (2020), quando afirma que é preciso questionar a colonialidade do poder e do paradigma monoepistêmico que tem aprisionado outras formas de existir, ser e estar neste mundo. É preciso ajustar o olhar para a diversidade epistêmica e ultrapassar os muros e barreiras impostas pelo pensamento dominante. A decolonialidade se situa enquanto movimento para uma ruptura ontológica que não considera o corpo, território no qual são inscritos e reproduzidos os discursos que evocam resistência construídas na luta contra a violência e a opressão.

A outra face da colonialidade: *a colonialidade do ser*, termo cunhado por Walter D. Mignolo, foi desenvolvido com maior profundidade pelo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, levantando o debate sobre o que é a colonialidade e as suas diferenças em relação ao colonialismo. Maldonado-Torres (2007), em suas discussões, enfatiza o papel da dupla modernidade/colonialidade, do capitalismo moderno ocidental e como raça foi fundamental para a definição dos papéis na divisão mundial do trabalho.

El proyecto de coloniar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario este proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza. El modelo de poder está no corazón mismo de la experiencia moderna. La modernidad, usualmente considerada como el producto, ya sea del Renacimiento europeo o de la Ilustración, tiene un lado oscuro que le es constitutivo. La modernidad como discurso y práctica no sería posible sin la colonialidad, y la colonialidad constituye una dimensión inescapable de discursos modernos (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

A violência colonial exercida por meio da modernidade/colonialidade operou em muitas frentes, ela dizimou saberes, culturas, corpos, mentes em nome do progresso e da civilidade. Porém, nesse processo, foram construídas verdadeiras armas de destruição do imaginário do “Outro”. Os grupos não europeus foram fabricados como inferiores e, conseqüentemente, classificados

como povo de cultura também inferior a partir das lentes do colonizador europeu.

Nessa esteira, Maldonado-Torres (2007) ancora-se em Fanon (2008), em *Pele Negra, Mascaras Brancas* para compreender uma das faces pelas quais a colonialidade do ser se apresenta, que é a experiência de ser negro e submetido à condição de inferioridade pela modernidade. A marca mais acentuada expressa pela colonialidade seria a busca pelo embranquecimento por parte do oprimido, no limite, é a negação daquilo que se é constituído.

Portanto, a colonialidade do ser tece uma denúncia profunda, no que se refere às relações raciais, e enfatiza que elas são permeadas pela ideia de níveis e estágios diferentes de humanidade e, nessa incursão, a biologia, por meio da genética, desempenhou um papel central na desumanização do Outro não europeu (MALDONADO-TORRES, 2007).

A colonialidade do ser configura-se enquanto negação sistêmica do outro indivíduo e uma determinação violenta para solapar desse Outro todos os atributos de humanidade. Nesse viés, o colonialismo opera no imaginário dos sujeitos destruindo todos os seus quadros de referências simbólicas e cosmológicas, de modo que coloca em xeque a condição de humano e existência da pessoa (FANON apud WALSH, 2005, p. 22).

Como bem chama a atenção Tavares (2014, p. 14), é necessário olhar adiante no sentido de reconhecer que:

O mundo é policromático e de que o velho conceito de racionalidade não dá conta dessa riqueza policromática, exige a abertura a outras formas de pensar o mundo, a outras epistemologias, a outros modos de ser e existir consubstanciados em culturas que, historicamente, foram silenciadas, excluídas e oprimidas.

É tempo de aprendermos por nós mesmos, a partir de outras lógicas de vida, outras maneiras de ser, sentir e estar no mundo, deixar de nos vermos através das lentes eurocêntricas, onde nossas imagens serão sempre destorcidas e parciais, e, por fim, de abandonarmos àquelas identidades que nos foram atribuídas e fixadas pelo Outro. É tempo de retomarmos os caminhos daqueles que vieram antes de nós e sermos o que quisermos ser (QUIJANO, 2005).

A interculturalidade como possibilidade de diálogos

A educação escolar no continente americano, em especial no Brasil, historicamente, exerceu um papel importante para produzir uma homogeneização cultural e epistemológica. Esse processo cumpriu a função primordial de cristalização de valores culturais alicerçados no eurocentrismo, ao passo que silenciou outras tantas vozes, saberes e culturas de grupos que foram relegados a um lugar de não validade (CANDAU; RUSSO, 2010).

Como vimos anteriormente, a colonialidade do saber cumpriu a tarefa de suprimir os conhecimentos e saberes de tantos outros coletivos que, a partir do eurocentrismo, eram tidos como primitivos, bárbaros e situados no espaço/tempo passado. Assim como seus detentores, todos os repertórios culturais de negros e indígenas não eram dignos de dialogar com os conhecimentos provenientes dos europeus.

Na esteira das discussões empreendidas, podemos afirmar que o colonialismo foi um processo que:

Implicou na construção ideológica que permitiria fabricar, peça por peça, a inferioridade de suas vítimas, mecanismo ideológico que serviu para justificar toda sorte de injustiças. Inferiorizar o oprimido será a regra fundamental, com base em uma escala de valores que pertencem à cultura dominante, estruturada a partir da imposição da universalidade de sua civilização, considerada como a única base para imaginar também um modelo único de visão de mundo, de sociedade, de economia, de política e de cultura (MARÍN, 2015, p. 41).

A concepção de mundo universal do ocidente tem, desde sempre, elaborado argumentos fincados na desqualificação e inferiorização dos saberes, visão de mundo, modos de ver/sentir a vida de povos e culturas que não comungam do ideário e formas de pensamento a partir do ocidente (MARÍN, 2015).

Nesse contexto de negação, tentativa de desqualificar o Outro, sua cultura e seus saberes, o conceito de *interculturalidade* (WALSH, 2001; 2007; 2009, 2012) emerge como possibilidade potente de fomento de diálogo entre os conhecimentos, modos de vida e saberes socioculturais dos povos que compõem a diversidade do continente americano, especialmente do Brasil.

Catherine Walsh, professora da Universidade Simon Bolívar no Equador, tem dedicado parte de suas produções para discutir acerca da interculturalidade enquanto atitude mobilizadora do diálogo cultural entre os povos latino-americanos. Em sua teoria, ela elabora três tipos de interculturalidade, a saber: a *relacional*, *funcional* e a *crítica* (WALSH, 2009).

Para a autora, a perspectiva da *interculturalidade relacional* está ligada a forma mais elementar e geral do contato e trocas efetuadas entre as culturas, pessoas, grupos, valores, saberes e tradições culturais diferentes, toda essa gama de possibilidades de diálogos poderia ser efetivada em situações de igualdade ou desigualdade. Compreendida dessa maneira, a interculturalidade seria um elemento que sempre existiu, uma vez que as pessoas e/ou grupos sempre estiveram em contato (WALSH, 2009).

A autora identifica problemas nessa vertente da interculturalidade. Segundo ela:

El problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. Por eso mismo, es necesario problematizar y ampliar la perspectiva relacional, considerando dos perspectivas adicionales que dan contexto y sentido al uso de la palabra y concepto de interculturalidad en la coyuntura actual, evidenciando a la vez sus significados, usos, intencionalidades e implicaciones sociales y políticas (WALSH, 2009, p. 3).

O segundo tipo de interculturalidade concebida por Walsh é a funcional. Nesse modelo, a perspectiva intercultural cumpre a função de reconhecer a diversidade e as diferenças culturais existentes, no sentido de incluir as culturas excluídas no quadro de referência hegemônico. A intenção mobilizadora do diálogo é construída no sentido de tolerância e convivência pacífica entre os diferentes e suas respectivas culturas. Dito de outro modo, a interculturalidade, nesse sentido, cumpre a função de acomodar as diferenças, suprimindo os conflitos e tensões, além de reforçar os interesses neoliberais (WALSH, 2009).

Conforme sinaliza a autora equatoriana, essa lógica mobilizada pela interculturalidade funcional se constitui como a nova lógica multicultural do capitalismo globalizado, no qual há o reconhecimento da diferença, mas no sentido de administração, controle e, no limite, de neutralização dos conflitos.

Nessa esteira, o reconhecimento da diversidade se converte em uma nova e elaborada estratégia de dominação, uma vez que retira a emergência de conflitos étnicos e levantes contra o processo de dominação em prol de uma conservação da ordem social (WALSH, 2009).

Por fim, o terceiro tipo é a *interculturalidade crítica*. Nessa perspectiva, a diversidade não se apresenta enquanto problema, muito pelo contrário, as questões centrais passam a ser o tensionamento da estrutura colonial e racial de poder. Reconhecimento de que as diferenças são constituídas dentro de uma estrutura e matriz de poder que é colonial, racial e hierarquizada que, historicamente, produziu e representou os brancos como superiores e os povos indígenas e os povos negros como inferiores (WALSH, 2009).

Nesse contexto, a interculturalidade crítica é entendida pela autora como:

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).

A autora ainda elenca uma série de questões que gravitam a interculturalidade, ao passo que reconhece que não é uma tarefa fácil. Walsh concebe a interculturalidade como:

1. Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
2. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua

diferença.

3. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
4. Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
5. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

Nesse sentido, a interculturalidade crítica prima pelo reconhecimento e consideração aos distintos movimentos sociais que vem se articulando, (re)afirmando e reivindicando suas identidades. Ela possibilita a articulação entre políticas de reconhecimento e redistribuição, bem como ações afirmativas que se apoiam na construção e fortalecimento de laços democráticos (CANDAU, 2012).

Para Santiago (2013), a interculturalidade pode e deve se constituir como projeto político e social de promoção de vida e emancipação. Segundo a autora:

A interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos histórico-políticos-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir das diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre o próprio contexto e sobre suas realidades (SANTIAGO, 2013, p. 27).

Perante o exposto, como construir propostas interculturais se as escolas existentes no Brasil possuem estruturas coloniais? Como promover práticas educativas interculturais se nossos currículos ainda negam as diferenças? Como primar por um projeto intercultural se o eurocentrismo e a colonialidade do poder/saber/ser seguem contaminando nossos pensamentos e práticas? Como construir diálogos interculturais com os estudantes se os seus saberes e os dos grupos aos quais pertencem continuam sendo silenciados pela escola?

Diante dos questionamentos acima, é necessário concordar com Tavares (2014). Segundo o autor, para que seja possível e viável uma educação de cunho intercultural, é incontornável a descolonização da

educação. Nas palavras do autor, se quisermos alcançar uma educação “verdadeiramente emancipatória, libertadora, e descolonizadora, o discurso da interculturalidade deverá passar, necessariamente, por uma teoria crítica da descolonização” (TAVARES, 2014, p. 25).

Assim, promover a *interculturalidade crítica* requer transgredir a ordem imposta pela matriz colonial do poder e do saber que dão sustentação ao sistema capitalista neoliberal. Essa tomada de posição está diretamente comprometida com outras formas e concepções de poder, saber e ser que, no limite, serão fios condutores que poderão abrir horizontes possíveis de cenários de convivência entre as diferenças (LEGRAMANDI; GOMES, 2019).

Reis (2020) sinaliza que a interculturalidade, em associação com a decolonialidade, apontam para caminhos alternativos nos quais as epistemologias hegemônicas são colocadas em xeque, bem como a racionalidade produzida pela visão eurocêntrica de mundo.

A decolonialidade e a interculturalidade apontam tanto para a crítica ao privilégio cognitivo atribuído a um ponto de vista ‘particular’, mas universalizado, quanto para a insurgência de uma prática que se contrapõe aos paradigmas monoepistêmicos, monorracionais e monoculturais da modernidade/ colonialidade, calcados na compartimentalização dos saberes e no pacto racista/ sexista que organiza saberes científicos e currículos acadêmicos com base na racionalidade moderna eurocêntrica. Se o modo de produção e de difusão do conhecimento legitimado é um elemento central na manutenção das estruturas de dominação coloniais, é possível perceber, contudo, nessas práticas, saberes e fazeres, a emergência de registros, vozes, poéticas e regimes de historicidade pautados em outras matrizes culturais. Não raro, provenientes de criações coletivas das comunidades resistentes e de suas memórias transmitidas oralmente, assentadas em outros valores ético-políticos e ancestrais (REIS, 2020, p. 9).

Dessa forma, a interculturalidade, a partir da concepção crítica, mobiliza a edificação de identidades plurais, flexíveis e não estanques, ao passo que questiona a essencialização de suas produções (CANDAU, 2012). Ela se apoia em dinâmicas que promovem a superação dos rótulos construídos sobre os grupos inferiorizados e subalternizados pela violência colonial, no sentido de possibilitar a composição de alternativas que conduzam à emancipação social

e a promoção de uma sociedade justa e democrática em que diálogos simétricos possam ser fomentados entre os diversos coletivos socioculturais (CANDAU, 2008).

Nessa perspectiva de rompimento com o pensamento hegemônico, violento, de matriz colonial, a escola, sobretudo a pública, tem papel central na construção de uma sociedade justa e que reconheça as diversidades que a constitui. Embora essa instituição – escola – seja “herdeira do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos considerados iguais diante da lei” (CANDAU, 2012, p. 7).

Segundo a autora, a escola segue fechando os olhos para a diversidade, tomou como sinônimos igualdade e homogeneidade, buscando apagar qualquer traço da diferença, tornando-se uma máquina de homogeneizar pessoas, desconsiderando suas diferentes origens e culturas.

Legramandi e Gomes (2019) denunciam essa estrutura educacional construída no Brasil que atende a função de reforçar as relações de poder, violência e dominação que se instalou no país desde os tempos coloniais e que sobrevive até os nossos dias por meio da colonialidade do poder, saber e do ser.

Desde sua gênese os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas ainda que assentadas em ações de feitio dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norteamericana. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais e atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a perpetuar e ampliar as desigualdades e a exclusão social. Educação e dominação são processos contraditórios. As finalidades do processo educativo são a emancipação, libertação e humanização do ser humano. Todavia, ele possui, nas sociedades contemporâneas, neoliberais e de caráter burguês, uma relação indissolúvel com o poder político e, por isso, o cenário privilegiado para a imposição da cultura e ideologia dominantes. No entanto, os cenários educativos são, também, espaços de resistência e insurgência (LEGRAMANDI; GOMES, 2019. p. 3).

Para desfazer esse estado de injustiças e silenciamentos, é fundamental romper com a lógica homogeneizadora e violenta na qual foram submetidas as culturas subalternizadas (FREIRE, 1981). Nesse sentido, é inadiável o compromisso com uma educação apoiada na descolonização de corpos e mentes, é imperativo uma *desaprendizagem* (RUFINO, 2021) para que outras possibilidades de aprendizagem sejam construídas a partir de bases descolonizadas (ESTERMANN, 2013).

Tavares (2014) argumenta que a educação tem grande responsabilidade nesse processo. O autor sinaliza que:

[...] é de suma importância e desafiante o papel da educação na revalorização das culturas locais e na resistência à uniformização cultural e, em última análise, a um pensamento colonizador e cruel que domina pela exclusão. A primeira abordagem da escola deverá ser a da inclusão das minorias e das suas culturas como parte integrante do projeto educativo e do projeto político pedagógico como forma de enfrentar a exclusão social, económica, cultural e política. Esta inclusão exige que os Estados se vinculem à consolidação de conhecimentos tradicionais multiculturais em todos os níveis de ensino (TAVARES, 2014, p. 14).

A pretensa universalidade da cultura e das epistemologias eurocêntricas, como já vimos, tem se afirmado a partir da promoção da desqualificação dos saberes, das visões de mundo, bem como das concepções de vida dos povos indígenas, camponeses e afro-brasileiros. Nesse percurso de destruição, “toda a riqueza dos saberes da vida cotidiana, que fazem parte da educação tradicional, por exemplo, tem sido excluídos das instituições da cultura oficial imposta pelo ocidente” (MARÍN, 2015, p. 44). Por meio dessas lentes distorcidas, as culturas e os modos de vida, de conceber a natureza e as culturas desses povos, são deslegitimadas e assumidas como empecilhos ao capitalismo e progresso.

Conforme defende Walsh (2014), a educação intercultural se organiza sob a égide do diálogo assumido de forma simétrica entre as culturas distintas, em relações de reciprocidade e interdependência, nas quais as formas de enxergar o mundo e de experienciar a vida entram em contato apoiadas no respeito às diferenças. A educação é um projeto que exige do professor novos posicionamentos em relação aos saberes, culturas e diversidade dos sujeitos, o

que, certamente, demandará novos posicionamentos ético-políticos das relações de poder construídas na escola (MARÍN, 2015).

Embora a educação intercultural se apresente como possibilidade viável de diálogo entre as culturas e grupos diferentes, configurada como está, a instituição escola não tem dado conta de empreender esse projeto, pois,

A escola oficial, tal como existe em nossos países, tem veiculado a imposição de toda essa concepção ocidental, que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e dos conhecimentos das culturas tradicionais. O processo de ocidentalização do mundo tem imposto igualmente as falsas oposições entre modernidade e tradição, entre cultura oral e cultura escrita, privilegiando um tipo de inteligência e uma maneira determinada de construir o conhecimento. Tem sido um processo de exclusão, que acaba por sacrificar um enorme patrimônio cultural coletivo (MARÍN, 2015, p. 44).

Diante das reflexões colocadas em evidência, há que se reconhecer que o sistema educacional brasileiro, as escolas e os professores não estão preparados para lidar com a interculturalidade crítica. Exemplos clássicos disso são os marcos legais construídos nos últimos vinte anos, tais como a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que se configuram enquanto legislação de cunho decolonial e intercultural, mas que na maioria das escolas ainda encontram resistência em serem implementadas.

Santiago (2013) preconiza que, mesmo com todos esses avanços em relação às políticas públicas, as discussões em torno das relações étnico-raciais continuam ausentes dos debates nas salas de aula e raramente se fazem presentes nas ações de ensino-aprendizagem ou mesmo na formação de professores. Assim, triunfa uma concepção de sociedade monocultural, monorracial e monocromática que, no limite, naturaliza os preconceitos e estereótipos transformando diferenças em desigualdades.

Nesses termos, é inadiável a necessidade de formar profissionais comprometidos com um projeto intercultural de escola/ensino/sociedade, conscientes da urgência de promover um ensino e aprendizagem que privilegie e valorize as vivências dos indivíduos, considerando as perspectivas dos estudantes provenientes dos mais diversos grupos socioculturais com todas as identidades que os constituem como, gênero, raça, etnia, idade e sexo (SANTIAGO, 2013).

Assim, a educação intercultural requer a refundação da escola, apoiada na construção de novas práticas. Para tanto, é necessário compromisso por parte dos atores envolvidos com/na educação, compreendendo que esse empreendimento, necessariamente, passa pela reformulação dos sistemas de ensino do país, do currículo, mas, sobretudo, pela formação docente, na qual a interculturalidade seja assumida não como discurso, mas como projeto de vida, de libertação/emancipação dos coletivos e sujeitos que ainda estão submetidos a dominação do pensamento fundado na colonialidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou promover reflexões teóricas de modo a compreender como os estudos decoloniais, especialmente a interculturalidade, podem contribuir para a construção de diálogos que fomentem outros conhecimentos. Nesse sentido, fez-se necessário submergir em autoras e autores que tem seus estudos apoiados na decolonialidade e interculturalidade. Esse movimento foi empreendido a partir das leituras dos materiais produzidos pelo Grupo Modernidade/Colonialidade que congrega pensadores/professores, em sua grande maioria sul-americanos.

Por meio do alicerce teórico subsidiado pelo grupo acima citado, buscou-se entender como o eurocentrismo e a colonialidade do poder/saber/ser contribuíram para produzir a América, sobretudo, a latina e os povos que a constituem como de inferiores e, assim, justificar o processo de violência, exploração e dizimação que foi empreendido contra os povos originários do chamado “Novo Mundo”.

As discussões fomentadas neste ensaio evidenciaram que os estudos decoloniais e interculturais, enquanto teoria, são terrenos promissores para a descolonização dos currículos e práticas educativas. Tais diálogos apoiam-se na relação simétrica entre os conhecimentos e saberes dos mais diversos grupos que compõem o Brasil e que foram silenciados nos currículos escolares.

É necessário apontar que essas discussões encontram forte resistência para se efetivarem enquanto propostas emancipadoras, tanto dos estudantes, quanto dos docentes, pois a matriz colonial é poderosa e segue agindo colonizando corpos e mentes.

Neste sentido, podemos considerar a formação docente como caminho possível no fomento de construção de uma educação/escola que se assume aberta às diferenças, comprometida com práticas que promovam justiça social para grupos que, historicamente, estiveram submetidos ao epistemicídio e à violência empreendida pelo colonialismo e, posteriormente, pela colonialidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Somos tod@s iguais?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 29, jan./abr., p. 151-169, 2010.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. (IN): **A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. (IN): **A colonialidade do poder: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

ESTERMANN, Josef. La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora. In: Mendizabal Cabrera et al. (Org.). **Interculturalidad**

y **educación superior**. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo. Buenos Aires: Biblos, p.205-232, 2013.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDFUBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GOMES, Nilna Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilna Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo Sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos¹. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEGRAMANDI, AB; GOMES, MT. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan/abr 2019.

LOPES, Juliana Crespo; INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira, PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Práticas decoloniais em educação a partir de uma educação centrada em estudantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-15, jul./set., 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concep'to. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (Orgs.). **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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARÍN, José. Educação Intercultural no Contexto da Globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e a dominação cultural. In: CECCHETTI, Elcio; PIOVEVEZANA, Leonel (Orgs.). **Interculturalidade e educação**: saberes, práticas e desafios. Blumenau: Edifurb, 2015.

MATO, Daniel. Del “diálogo de saberes” a la construcción de modalidades de “colaboración intercultural”: aprendizajes y articulaciones más allá de la academia. LASA FORUM, v. XLVIII, n. 3, verão 2017. Disponível em: <http://lasa.cmail20.com/t/y-l-hdkhtyt-tyddhhckj-d/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento fronteiriço. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. (IN): **A colonialidade do poder**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, v. 16, n. 2, p. 593-614, 2019.

NASCIMENTO, Erica Pereira dos Santos; SOUZA, Victória Guimarães. Formação continuada e pedagogia decolonial. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, out./dez., 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. A Monocultura Étnico-Racial e a Ecologia das Cores: Olhares pós-coloniais sobre a escola. Educação & Linguagem. V. 17, n. 1; 170-186, jan.-jun. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-Racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.) **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e75102, 2020.

RUFINO, Luiz. **Vence Demanda**: educação e descolonização. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTIAGO, Mylene Cristina, *et.al.* **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. (IN) SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011 – 2016. São Paulo: Cortez, 2018b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11. N. 25, 2014.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la Educación. Peru: **Ministerio de Educación**. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “**Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y educación intercultural. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “**Interculturalidad y Educación Intercultural**”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidade: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, nº 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

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

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados – Educación y Sociedad**, Mar del Plata, n. 1, año 1, p. 17-31, 2014.

Submissão em 29 de maio de 2023.

Aceite em 21 de julho de 2023.



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative
Commons Atribuição 4.0

Internacional. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>