

AS EPISTEMOLOGIAS OUTRAS: APRENDER COM O PERSPECTIVISMO INDÍGENA A DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR

THE OTHER EPISTEMOLOGIES: LEARNING FROM INDIGENOUS PERSPECTIVISM TO DECOLONIZE SCHOOL EDUCATION

Henrique de Moraes Junior **1**
Ivanilde Apoluceno de Oliveira **2**

Resumo: O artigo traz o debate de como superar a hegemonia da epistemologia moderna do saber científico em relação aos saberes construídos via corporação em contextos existentes na educação escolar? A metodologia é de revisão bibliográfica. O resultado é que o educacional ameríndio do perspectivismo se dá pela experimentação e transformação corporal-espiritual das afecções e capacidades que são lógicas desvalorizadas pelo científico na educação escolar. Superar essa exclusão significa giro decolonial ao reconhecer o Outro na transmodernidade, na analética e os saberes de fronteira, o seu modo de ser educacional que dão bases para a pedagogia decolonial. Infere-se que a educação libertadora como uma pedagogia decolonial dialoga e reconhece o educando como produtor de conhecimento via corporação considerando ser do perspectivismo ameríndio é aprender a decolonizar a educação escolar como espaço de diálogo entre culturas e saberes inconclusos dos saberes científicos e os saberes do cotidiano na superação das ignorâncias e o respeito entre os sujeitos inseridos em um determinado contexto educacional.

Palavras-chave: Modernidade. Diálogo. Educação. Perspectivismo Indígena. Decolonizar.

Abstract: The article discusses how to overcome the hegemony of the modern epistemology of scientific knowledge in relation to knowledge constructed via the body-reason in existing contexts in school education. The methodology is a bibliographic review. The result is that the Amerindian education of perspectivism takes place through the experimentation and corporeal-spiritual transformation of the affections and capacities that are logically devalued by the scientific in school education. Overcoming this exclusion means a decolonial turn by recognizing the Other in transmodernity, in the analectical and the frontier knowledge, its educational way of being that provides the basis for decolonial pedagogy. It is inferred that liberating education as a decolonial pedagogy dialogues and recognizes the student as a producer of knowledge through body-reason, considering that it is from the Amerindian perspectivism to learn to decolonize school education as a space for dialogue between cultures and unfinished knowledge of scientific and everyday knowledge in overcoming ignorance and respect between subjects inserted in a given educational context.

Keywords: Modernity. Dialogue. Education. Indigenous Perspectivism. Decolonize.

Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8531720341749949>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0092-9808>. E-mail: henriquemoraesjr@gmail.com. **1**

Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>. ORCID: orcid.org/0000-0002-3458-584X. E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br. **2**

Introdução

A modernidade privilegiou o sujeito pensante como referência do conhecimento verdadeiro sustentado no discurso científico e epistêmico como único e universal, porém esse pensamento é eurocêntrico se tornando eixo com a conquista colonial da América pela suposta superioridade civilizatória e cultural exercendo uma violência irracional ao Outro por sua suposta incivilização.

Pois o ego moderno de *o mesmo* não reconhece Outras inteligibilidades racionais criando uma distinção abissal tendo a ciência como critério do conhecimento racional da verdade universal e falso tudo aquilo que não se inscreva nesse critério de conhecer como os saberes populares entre Outros, criando a exclusão e a injustiça social.

Descartes estrutura a abertura a essa tese da modernidade que se evidencia também na educação. Dessa maneira, o ser pensante: Eu penso, logo existo é a certeza que não se pode duvidar de sua existência tendo como método a dúvida.

Assim, se chega ao conhecimento universal, sendo a razão distinta epistêmica e qualitativamente do corpo na visão dualista do ser humano, visto que se a mente estivesse ancorada no corpo se estabeleceria a qualidade similar em substância inviabilizando a produção do conhecimento não contextual, logo não existindo o *res cogito* humano universal, uma vez que o método solipsista epistêmico é o único caminho interior do eu – o sujeito que pergunta e responde.

Consistindo isso na dialética negativa de negação do Outro no *o mesmo* pelo monólogo e legitimando a classificação do colonizador e colonizado pela diferença colonial, bem como o lado oculto da modernidade nas colonialidades do poder, do saber e do ser – que estabelece a produção do conhecimento universal, pois dialogar com os Outros seres humanos nas relações sociais seria reconhecer Outras racionalidades epistemológicas e saberes colocando em xeque a suposta pretensão de um “eu” produtor de conhecimento isolado e universal.

A partir da lógica do solipsismo, da dialética negativa e da diferença colonial de *o mesmo* se legitima a colonialidade do poder na dominação pela raça, a colonialidade do saber pela violência ou arrogância epistêmica da estrutura universal da gnose ocidental na negação da alteridade epistêmica e a colonialidade do ser pela desumanização ontológica.

Em razão disso, a educação moderna valoriza na prática pedagógica e no processo educativo, a razão subjetiva legitimando o espaço escolarizado como transmissão da ciência como conhecimento verdadeiro, único e universal, sendo reproduzido o critério cartesiano, dado que a educação moderna se caracteriza como bancária ao negar o diálogo no processo educacional com o educando legitimando o depósito do conhecimento do solipsismo, da dialética negativa e da diferença colonial e das colonialidades do poder, do saber e do ser.

Nesse sentido, ao não reconhecê-lo como sujeito possuidor de conhecimento produzido no elo histórico e cultural é construído em Outro espaço e critério de inteligibilidade no processo e prática educativa não escolarizada como os saberes populares que envolvem o corpo-razão inteiro sem dicotomia, significa excluir conhecimentos que não se inscrevem no critério cartesiano e científico na escola.

Deste modo, se teve como problemática deste estudo: *como superar a hegemonia da epistemologia moderna do saber científico em relação aos saberes construídos via corpo-razão em contextos existências na educação escolar?*

As reflexões aqui efetivadas é resultado da disciplina de *Epistemologia e Educação I* do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade do Estado do Pará – UEPA – partindo de uma investigação centrada em fontes bibliográficas que são contribuições “dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2008, p. 51) como estratégia metodológica com as referências de: Albuquerque (2015), Almeida (2002), Arroyo (2014), Ballestrin (2013), Castro-Gómez (2007; 2005), Castro (2004; 2002; 1996), Dussel (2007; 2005; 1995; 1994; 1993; 1974a; 1974b), Fleuri (2008; 2003), Freire (2011; 1987; 1983), Garcia-Roza (2009), Grosfoguel (2016; 2010), Japiassu (1996), Lara (1986), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2003); Morin (1996); Mota Neto (2016); Nunes (1976), Oliveira (2019; 2016; 2015; 2011; 2010; 2006), Quijano (2005), Santos (2010; 2002), Kahmanne e Silveira (2018) e Walsh (2009).

Neste estudo se compreende que o pensamento filosófico ameríndio possui uma visão

perspectivista considerando que a condição primeira do universo é a humanidade e não a animalidade, associados a diferentes perspectivas vinculadas aos *habitus* dos corpos, já que o conhecer é experimentar tomando o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido sendo a corporalidade-espírito fundamental para compreender a educação indígena, uma vez que a transformação do corpo é redefinição de suas afecções e capacidades do espírito.

Dessa forma, o perspectivismo ameríndio são formas de saberes via corpo-razão inscritos em Outras inteligibilidades lógicas que são desvalorizadas e excluídas por não se inscreverem nos critérios cartesianos hegemônicos do saber científico na educação moderna escolar.

A discussão que se coloca é que superar essa exclusão e desvalorização significa Giro decolonial com os conhecimentos de sujeitos colonizados, dado que é um movimento de resistência e descontentamento com a lógica do sistema-mundo moderno/colonial e afirmado a partir das insurgências das fendas coloniais, ou seja, do pensamento de fronteira como espaço no qual o pensamento foi negado pela modernidade.

Em razão disso, é reconhecer os saberes de fronteira ao estabelecer o diálogo decolonial crítico que propicie a pluriversalidade como projeto ético, uma vez que esse projeto e a incorporação do Outro sem a submissão moderna se respaldando na transmodernidade de subsunção, já que o método analético propõe superar a negação do Outro no *o mesmo* tendo reconhecimento como Outro e seu modo de ser educacional que desenvolvem iniciativas, agências e práticas que dão base para a pedagogia decolonial.

Dessa forma, a concepção freireana de educação problematizadora/libertadora pode ser compreendido como uma pedagogia decolonial na escola ao superar a contradição educador-educando pelo diálogo e não como transferência de saber, isto é, com comunicação pedagógica e reconhecimento do educando como produtor de conhecimento via corpo-razão, tal qual o perspectivismo ameríndio é aprender a decolonizar a educação com Outro olhar para a escola como espaço de diálogo entre culturas e saberes.

Nesse sentido, religando a inconclusão dos saberes da ciência moderna e os saberes do cotidiano na superação das ignorâncias como uma razão aberta e inclusiva ao promover o reconhecimento, respeito e fortalecimento dos sujeitos inseridos em um determinado contexto educacional. Infere-se, que a partir do diálogo é possível caminhar com um projeto de libertação social, ético-político, epistêmico e decolonial.

Neste artigo se analisa inicialmente questões epistemológicas envolvendo a modernidade, o diálogo e a educação, apontando a necessidade de pedagogias Outras; e, em seguida, o diálogo como condição de superação da modernidade: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar.

As Epistemologias Outras: modernidade, diálogo e educação

Oliveira (2016), afirma que a racionalidade moderna como princípio da razão subjetiva do sujeito se construiu na história do iluminismo, das revoluções francesa e inglesa na liberdade do pensar e agir humano, dado que a subjetividade sustenta o discurso científico e epistêmico moderno na questão da cientificidade das ciências humanas fundamentado na filosofia do sujeito consciente no “processo histórico de sua produção do conhecimento, cultura e organização social, política e educacional” (OLIVEIRA, 2016, p. 53).

Dessa forma, pensar a subjetividade moderna se vincula ao debate de construção da racionalidade científica e epistêmica no conflito das concepções de mundo idealista e materialista, visto que a subjetividade na modernidade se torna referência do conhecimento verdadeiro, por meio do “poder da razão” do “sujeito pensante” de perspectiva idealista do mundo no “pensamento de Descartes, via o ‘Cogito’, a ‘subjetividade transcendental’ Kantiana e a ‘consciência absoluta’ de Hegel” (OLIVEIRA, 2016, p. 54).

À vista disso, o pensamento moderno eurocêntrico estabeleceu o suposto paradigma de superioridade cultural e racional da Europa, que, ao ser criticado como falácia

desenvolvimentista pela proposta filosófica do paradigma mundial de Dussel (2007; 2005; 1993), foi deslocado para o centro do sistema-mundo com o processo de “descoberta”, conquista e colonização moderno/colonial da América.

Em razão disso, a centralidade e suposta superioridade foram colocadas em perspectivas filosóficas, científicas e historicizadas. A racionalidade moderna foi responsável pelo processo civilizador, legitimando a cultura europeia, como superior e desenvolvida, e exerceu uma irracionalidade violenta sobre o Outro, ao considerá-lo culpado por sua suposta imaturidade civilizatória – consistindo isso segundo Dussel (2005; 1993), no mito da modernidade.

El *ego* moderno ha aparecido en su confrontación con el no-ego; los habitantes de las nuevas tierras descubiertas no aparecen como Otros, sino como lo Mismo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘materia’ del *ego* moderno, Y es así como los europeos (o los ingleses en particular) se transformaron [...] en ‘los misioneros de la civilización en todo el mundo’, en especial con ‘los pueblos bárbaros’. Europa ha constituido a las otras culturas, mundos, personas como objeto: como lo ‘arrojado’ (-jacere) ‘ante’ (-ob) sus ojos. El ‘cubierto’ ha sido ‘descubierto’: *ego cogito cogitatum*, europeizado, pero inmediatamente ‘encubierto’ como Otro (DUSSEL, 1994, p. 46).

Dessa forma, o ego moderno do *o mesmo* se autolegitima como universal, único, verdadeiro e se estabelece como hegemônico por meio do poder da razão se sobrepondo a Outras racionalidades que são inscritas em Outras inteligibilidades lógicas, uma vez que segundo Santos (2010) o pensamento moderno ocidental é abissal nas distinções visíveis e invisíveis com linhas radicais.

Nesse sentido, estabelecem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ (Norte) que no “campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (SANTOS, 2010, p. 33) que se visibiliza (“verdadeiro”) na invisibilidade de Outras inteligibilidades do pensar (“falso”) no universo ‘do outro lado da linha’ (Sul) dos “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas” (SANTOS, 2010, p. 33).

Em razão disso, se cria a exclusão cognitiva e a injustiça social, por não possuírem o critério de verdade da ciência moderna. Em razão disso, ninguém como Descartes estrutura a abertura a essa tese da modernidade e se evidencia também na educação moderna conforme Oliveira (2016).

Oliveira (2016), Garcia-Roza (2009) e Lara (1986) explicam que é com Descartes que a subjetividade se estrutura. Por meio da inquietação filosófica que o ser humano vai chegar à verdade como método pela dúvida, pois se busca a evidencia do conhecimento verdadeiro que não possa ser colocado em dúvida, logo a única certeza é que não se pode duvidar de sua existência como ser pensante: “Eu penso, logo existo” (DESCARTES, 1973 p. 54, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 55).

Considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertados nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras de que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certo que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava.

[...] pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas seguia-se muito evidente e mui certamente que eu existia; ao passo que, se apenas houvesse cessado de pensar, embora tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria qualquer razão de crer que eu tivesse existido; compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo que é.

[...] E, tendo notado que nada há no eu penso, logo existo, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são os que concebemos distintamente [...] Pois, enfim, quer estejamos em vigília, quer dormindo, nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão. E deve-se observar que digo de nossa razão e de modo algum de nossa imaginação, ou de nossos sentidos (DESCARTES, 1973 p. 54 a 55 e 58, *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 56).

Nesta perspectiva, o eu (sujeito) pensante (*res cogitans*) é a condição e investigação do conhecimento verdadeiro na evidência da razão como método é distinta epistêmica e qualitativamente do corpo (*res extensa*) – consistindo isso segundo Japiassu (1996) no corte epistemológico – estabelece uma visão dualista de ser humano, dado que o cogito (*razão*) caracteriza a natureza ou ontologia humana como referência entre a consciência e a realidade, passando a ser o “eu”, uma vez que as coisas são ideias do sujeito (OLIVEIRA, 2016).

Na visão de Oliveira (2016), Garcia-Roza (2009) e Nunes (1976) Platão ao dicotomizar a episteme (*verdade*) da doxa (*não verdade*) busca se elevar da territorialidade ou contextualidade sensível à universalidade do Mundo das Ideias (*essências*) enquanto pelo cogito (*subjetividade*) ao executar a razão sobre si mesmo Descartes visa obter a certeza

do conhecimento verdadeiro e universal, dado que não afirma a territorialidade, a singularidade e a concretude do sujeito, mas de uma ontologia essencial humana universal do *cogito* (OLIVERA, 2016)

Grosfoguel (2016) estabelece críticas à filosofia cartesiana em relação ao dualismo ontológico, epistemológico e Dussel (1995; 1974a; 1974b) interpreta a filosofia moderna eurocêntrica dominante, sendo a dialética negativa o método que fundamenta um sistema filosófico uno e de totalidade (*universal*) de *o mesmo* no solipsismo, por meio do qual há a negação da alteridade ou exterioridade, isto é, da diversidade do Outro como Outro.

Dessa forma, Descartes estabelece a mente (*res cogito*) como substância qualitativamente diferente do corpo (*res extensa*) proporcionando à mente uma localização de forma indeterminada e incondicionada ao corpo (*territorialidade*), em razão disso sem interferência ou determinação da condição particular da existência contextual se produz um conhecimento universal (GROSFOGUEL, 2016).

Ou seja, se a mente estivesse ancorada em um corpo (*territorialidade*) estabelecia-se a qualidade similar em substância, em razão disso inviabilizaria a produção do conhecimento não contextual, logo não poderia existir *res cogito* humano como produtor de conhecimento universal (GROSFOGUEL, 2016).

Desse modo, Descartes determina o método solipsista epistêmico como único caminho interior do Eu o sujeito que pergunta e responde. Dussel (1995; 1974a; 1974b) afirma que isso consiste na dialética negativa de incorporação e negação do Outro enquanto ser de existência autônoma no *o mesmo* sem diálogo com o Outro.

Neste monólogo em si mesmo é legitimada a relação de classificação do colonizador superior e colonizado inferior que fundamenta para Mignolo (2003) a diferença colonial e o lado obscuro ou oculto da modernidade que é a colonialidade na tripla dimensão: do poder, do saber e do ser (BALLESTRIN, 2013) – estabelecendo o alcance da produção do conhecimento verdadeiro universal, uma vez que aceitar o diálogo com os Outros seres humanos nas relações sociais seria colocar em xeque a suposta pretensão de um Eu produtor de conhecimento isolado e universal.

Em razão disso, o Eu estaria territorializado nas relações corporais em qualidade similar de substância particular, concreta, cotidiana e contextual no elo histórico e cultural, isto é, no reconhecimento de Outras racionalidades epistemológicas e de saberes na produção do conhecimento, uma vez que não haveria uma produção de conhecimento monológica deslocada de lugar e antissocial se o conhecimento fosse produzido nas relações sociais contextuais, então não pode argumentar que o Eu humano pode produzir conhecimento universal (GROSFOGUEL, 2016).

A partir da lógica do solipsismo, da dialética negativa e da diferença colonial do *o mesmo* se legitima a colonialidade do poder, do saber e do ser na perspectiva geopolítica do conhecimento eurocêntrico causando a dominação pela raça, a violência ou arrogância epistêmica de negação da alteridade epistêmica e a desumanização do ser.

Segundo Quijano (2005, p. 107) na colonialidade do poder a “ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista” da América, ou seja, a dominação do índio, do negro, do mestiço entre Outros pela ideia de raça para hierarquizar, regular e explorar o Outro.

A colonialidade do saber de violência e arrogância epistêmica ocorre no que chamou Castro-Gómez (2005) de *hybris del punto cero*, o ponto zero e a observação neutra, sem localização epistêmica, “a mais pura estrutura universal” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14) da razão da *gnose* ocidental e solipsista, afinal aceitar o diálogo com o Outro é reconhecer sua alteridade epistêmica e contextualidade fronteiriça.

Logo se nega sua exterioridade para legitimar a pretensa universalização ocultando a dominação pelo poder, a violência e a arrogância epistêmica da colonialidade do saber, da colonialidade do ser na “desumanização racial da modernidade [...], a falta de humanidade nos sujeitos colonizados” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 133-144) e reforçando o mítico-irracional da modernidade (BALLESTRIN, 2013).

Para Grosfoguel (2016, p. 30):

A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada poder ser percebida 370 anos depois: as universidades ocidentalizadas seguem carregando o legado cartesiano como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Mesmo os que são críticos da filosofia cartesiana continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não.

Oliveira (2016) considera que a educação moderna reproduz o critério cartesiano legitimando o espaço escolarizado como suporte ideológico do saber educativo na transmissão e difusão do conhecimento verdadeiro privilegiando a ciência do discurso universal e a cientificidade como poder autoritário.

Nesse sentido, se dá por meio da exclusão e desvalorização do saber adquirido nas práticas cotidianas do saber popular, do saber quilombola, do saber ribeirinho, do saber indígena entre Outros, dado que as práticas pedagógicas são estabelecidas pela razão subjetiva na valorização do sujeito no processo educativo na perspectiva idealista e dualista de mundo: sujeito e objeto; indivíduo e sociedade; educação e sociedade.

A educação moderna pode se caracterizar como concepção bancária, pois Freire (1983) analisa a epistemologia das relações entre educadores-educandos na escola como:

[...] ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, sendo os educandos os depositários e o educador o depositante do conhecimento. Neste sentido, minimiza a ação dos educandos enquanto sujeitos no processo de conhecimento; nega o processo dialógico na educação e contribui para domesticação de homens e mulheres e para reprodução das contradições sociais (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

Dessa forma, negar o diálogo no processo educacional com o educando é legitimar o depósito do conhecimento do solipsismo, da dialética negativa e da diferença colonial, uma vez que significa não reconhecê-lo como sujeito possuidor de conhecimento produzido no elo histórico, cultural, social, corporal, contextual, territorial, comunicativo e construído em Outro espaço e critério de inteligibilidade (FREIRE, 2011; OLIVEIRA, 2019; ALBUQUERQUE, 2015).

Consiste em negá-lo no processo e prática educativa não escolarizada como os saberes dos movimentos populares, os saberes vivenciados na prática social “saberes que são culturais e envolvem o corpo inteiro, ou seja, a consciência e o corpo, a razão e a sensibilidade. Saberes da cultura popular expressos pela oralidade, pelo corpo, pelo olhar, pelos gestos” (OLIVEIRA, 2011, p. 113-114).

Dessa forma, é excluir conhecimento que não se inscreva no critério cartesiano e científico, já que o ser humano é um corpo consciente em uma unidade dialética com o mundo, cria cultura e faz história na invenção do viver e do que faz na inteireza ao não dicotomizar o corpo e o pensamento (OLIVEIRA, 2019; 2010).

Em razão disso, se legitima a escola como único espaço do saber educativo diminuindo a ação do educando como vocação ontológica no processo de conhecimento em busca do ser mais causando a desumanização pela opressão e poder (FREIRE, 1987).

O educador deposita o conhecimento no educando, visto como o verdadeiro, de nature-

za científica, universal, dicotômica e solipsista, ou seja, do sujeito pensante desterritorializado e distinto do corpo ao não dialogar com o Outro de exterioridade e alteridade possuidor e produtor de conhecimento (FREIRE, 2011; OLIVEIRA, 2019).

Desta forma, constrói o conhecimento em si mesmo *o mesmo* legitimando a dominação pela raça, a arrogância e violência epistêmica do ponto zero, a desumanização do ser como negação ou distorção da viabilidade ontológica em ser mais e oculta a hegemonia e reproduzindo o mítico-irracional da modernidade.

À vista disso, a epistemologia eurocêntrica da modernidade se torna problemática para compreender Outros processos e práticas educacionais na escolarização, sendo necessárias epistemologias Outras, valorizando e reconhecendo os saberes de populações tradicionais excluídas.

Dessa forma, tornando-se estas mais pertinente para conhecer e aprender com Outros espaços educacionais não escolarizados, visando superar a hegemonia da epistemologia moderna do saber científico em relação aos saberes construídos via corpo-razão em contextos existências na educação escolar.

O Diálogo como Condição de Superação da Epistemologia Moderna: aprender com o perspectivismo indígena a decolonizar a educação escolar

Viveiros de Castro (2002), estudioso do pensamento ameríndio, afirma a construção de uma visão de expressão “comum a muitos povos do continente” (CASTRO, 2002, p. 241) denominado de perspectivismo ameríndio nas Américas segundo o qual “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos” (CASTRO, 2002, p. 241).

À vista disso, existem diferenças nas formas como os seres humanos olham os animais e Outros seres em relação a forma como esses seres olham os humanos e a si mesmo (CASTRO, 2002), já que cada um olhando o Outro a partir de uma perspectiva não dicotomizada das relações em totalidade:

O perspectivismo ameríndio coloca a ênfase não na oposição entre um mundo visível e um mundo invisível, e sim na ideia de que o mundo humano se prolonga no mundo dos animais e outros seres que chamamos de naturais – sendo então todos, humanos e animais, equivalentes entre si, mas associados a diferentes perspectivas, vinculados a corpos distintos, a diferentes roupas ou hábitos (ALMEIDA, 2002, p. 15).

Os diferentes sujeitos humanos e não humanos se olham como humanos, a partir dos seus pontos de vistas as relações são determinadas com os seres, dado que “se veem morfológica e, culturalmente, como humanos e experimentam seus hábitos e características como cultural” (KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 89) nos corpos:

Veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cauim, os mortos veem os grilos como peixes, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelugem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado identicamente às instituições humanas (com chefes, xamãs, ritos, regras de casamento etc.) (CASTRO, 2002, p. 242).

Dessa forma, essas sabedorias desocidentalizam e descolonizam a educação moderna eurocêntrica de perspectiva idealista e dualista do mundo, deslocando o olhar para Outros *logos* não europeus e superando a ontologia ocidental de interpretar dicotomicamente a subjetividade e a objetividade; sujeito e objeto; indivíduo e sociedade; natureza e o ser humano; e educação e sociedade, isto é, “somos todos animais, sendo o espírito o elemento que diferencia humano e animais e o que sobrepõe os primeiros aos segundos” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 202).

Provoca, também, “uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os animais” e um “relativismo cultural, um ‘multiculturalismo’, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre a natureza externa, una e total” (CASTRO, 2002, p. 260 e 258), uma vez que o perspectivismo ameríndio reconhece a relação entre sujeitos e objetos humanos e não humanos, sendo dotados de uma subjetivação espiritual ou alma.

Oliveira e Albuquerque (2010) explicam que para se entender o pensamento filosófico ameríndio, é preciso, compreender sua ontologia, na qual a condição primeira do universo é a humanidade (e não a animalidade) da qual surgem os demais conjuntos de seres.

Segundo Viveiros de Castro (2002, p. 244 e 255), estudioso do pensamento ameríndio: “se há uma noção virtualmente universal no pensamento ameríndio, é aquela de um estado originário de indiferenciação entre humanos e os animais”, pois, “a condição comum aos humanos e animais é a humanidade, não a animalidade”, isto é, alude a refletir na existência de uma continuação (e não uma dicotomia) entre natureza e cultura.

Assim, na ontologia ameríndia, todos os seres naturais são sociais ao possuírem atributos humanos e características sociais. Fundada no animismo, admite a dimensão social das relações entre humanos e não humanos, diferentemente da ontologia ocidental, cujas relações sociais entre os sujeitos somente podem existir no contexto da sociedade humana (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE 2010).

Se na ontologia indígena somos todos humanos, onde habitaria a diferença? Castro (2002, p. 259), responde: “os animais veem da mesma forma que nós coisas diversas do que vemos porque seus corpos são diferentes dos nossos”, uma vez que a diferença se encontra no corpo, para além das ideias restritivas da fisiologia, mas na abordagem de conjuntos de modos de ser um *habitus*, pois:

Os ameríndios postulam uma continuidade metafísica e uma descontinuidade física entre os seres do cosmo [...] o espírito (que não é aqui substância imaterial, mas forma reflexiva) é o que integra; o corpo (que não é substância material, mas afecção ativa) o que diferencia (CASTRO, 1996, p. 129).

O pensamento ameríndio por meio da condição comum a todos os seres de humanidade apresenta “uma só ‘cultura’, múltiplas ‘naturezas’” (CASTRO, 2004, p. 240) consistindo isso segundo Viveiros de Castro (2004) no multinaturalismo, visto que o perspectivismo não é relativista e multiculturalista com diferentes representações do espírito, porém corresponde à representação do mundo de todos os seres na mesma forma consistindo a subjetividade no aspecto de vista corporal e cultural. Assim:

O multiculturalismo discorre sobre a universalidade dos corpos e a diversidade do espírito enquanto o multinaturalismo crê na universalidade do espírito e na diversidade dos corpos. Assim, percebe-se uma diferença entre a espécie humana e a condição humana. Esta última deve ser cultivada, já que não é uma propriedade fixa de uma dada espécie. Isso leva alguns seres

a serem mais humanos do que os seres humanos. Os únicos humanos que têm a capacidade de ver os animais, outros seres na sua forma humana e voltar para contar a história, são os xamãs. Da mesma forma, eles podem deliberadamente cruzar barreiras corporais e adotar a perspectiva de outras subjetividades. Assim, por meio de condições especiais e controladas, eles comunicam e administram perspectivas cruzadas, realizando um diálogo transespecífico. Outros seres que compartilham desta essência antropomorfa, de tipo espiritual, também possuem seus xamãs. Daí advém à importância do xamanismo nessas culturas, pois, implica um modo de conhecer e um ideal de conhecimento (KAHMANN; SILVEIRA, 2018, p. 90).

Para Viveiros de Castro (2004, p. 231), o saber do xamanismo ameríndio no perspectivismo, consiste em “conhecer é personificar [experimental], tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido”, sendo a intencionalidade interpretativa atributo do conhecimento e a impessoalidade o obstáculo do saber preciso, pois à epistemologia moderna ocidental “conhecer é objetivar” (CASTRO, 2002, p. 231).

Nesta perspectiva, o conhecimento somente é possível no distanciamento diminuindo a sua intencionalidade, ou seja, excluindo sua subjetividade. Assim, o corpo “aparece como o grande diferenciador nas cosmologias amazônicas – isto é, como aquilo que só une seres do mesmo tipo na medida em que os distingue de outros” (CASTRO, 2002, p. 263), dado que a importância da corporalidade no perspectivismo indígena é fundamental para compreender melhor:

Porque as categorias de identidade — individuais, coletivas, étnicas ou cosmológicas — exprimem-se tão frequentemente por meio de ‘idiomas’ corporais, em particular pela alimentação e pela decoração corporal. [...] manifesta justamente a idéia de que o conjunto de maneiras e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da diferença (CASTRO, 2002, p. 264).

Segundo Viveiros de Castro (2002, p. 265), o conhecimento e a educação indígena se encontram no corpo:

A Bildung ameríndia incide sobre o corpo antes que sobre o espírito: não há mudança ‘espiritual’ que não passe por uma transformação do corpo, por uma redefinição de suas afecções e capacidades.

Dessa forma, a cosmologia moderna ocidental acredita na diversidade das almas sendo a educação uma transformação espiritual, uma vez que no perspectivismo ameríndio com sua crença na diversidade dos corpos, objetivam a metamorfose corporal-espiritual.

Viveiros de Castro então nos demonstra as diferenças entre o pensamento perspectivista ameríndio e o pensamento ocidental, que não é o único, mas, sim, o modelo hegemônico na educação moderna escolarizada que exclui e desvaloriza os saberes constituídos via corpos-razões inscritos em Outras inteligibilidades lógicas.

Na visão de Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 160) superar essa exclusão e desvalorização significa um Giro decolonial ou virada decolonial:

Un cambio de perspectiva e actitud que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, [...] um proyecto de transformación sistemática y global de las [...] implicaciones de modernidad, assumido por una variedad de sujetos en diálogo.

Em razão disso, é o movimento de resistência e descontentamento (MOTA NETO, 2016) prático, teórico, político, ontológico, epistemológico, educacional, à lógica do sistema-mundo moderno/colonial do poder, do saber, do ser, do universalismo abstrato solipsista e afirmado a partir das insurgências das “ruínas, das fendas provocadas pela situação colonial” (MOTA NETO, 2016, p. 44), ou seja, do pensamento de fronteira que Mignolo (2003) explica como o espaço de onde o pensamento foi negado ou subalternizado pela modernidade:

El pensamiento fronterizo, desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es un pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él, aunque tal pensamiento moderno sea de izquierda o progresista. El pensamiento fronterizo es el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad, de izquierda o de derecha (MIGNOLO, 2003, p. 51).

Dessa forma, é reconhecer os saberes que insurgem da exterioridade e contextualidade fronteiriça estabelecendo um diálogo decolonial crítico que propicie a pluriversalidade como projeto universal e ético (BALLESTRIN, 2013), já que segundo Dussel (1993; 2005) esse projeto e a incorporação do Outro sem a submissão à racionalidade moderna, isto é, sem a submissão colonial europeia se respalda na transmodernidade de subsunção que:

Se enfrenta a modernidade eurocêntrica através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partem das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo mundo [...] a transmodernidade seria equivalente à ‘diversidade enquanto projeto universal’, que é resultado do ‘pensamento crítico de fronteira’ enquanto intervenção epistêmica dos diversos subalternos (GROSFOGUEL, 2010, p. 482).

Dussel (1995; 1974a; 1974b), então, propõe o método analético (dialética positiva) como superação da negação do Outro como Outro em ser quando legitima seu direito em ser na totalidade tendo reconhecimento como Outro e seu modo de ser político, epistemológico, ontológico e educacional no qual não se reduz ao *o mesmo*, mas exerce seu direito em ser Outro.

Pois em termos educacionais segundo Arroyo (2014, p. 25) são “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias”, ou seja, são pedagogias que desenvolvem o olhar, o pensar, o ser, o existir, o estar, o

aprender, o ensinar, o sentir, o escutar, o sonhar, o viver, o fazer e o saber de modos Outros, pedagogias em direção a projetos e processos de iniciativas, agências e práticas que dão base para a pedagogia decolonial.

Dessa forma, a partir da concepção de educação problematizadora/libertadora na escola se pode perceber em Freire (1983) uma pedagogia decolonial, dado que ao analisar a epistemologia das relações entre educador-educando propõe a superação da contradição entre educador-educando pelo diálogo, isto é, a educação não é transferência de saber, mas comunicação pedagógica do conhecimento entre interlocutores que buscam a significação dos significados em torno do objeto cognoscível desvelando a realidade como ato político de transformação social e democrática (OLIVEIRA, 2006).

O diálogo supera a legitimidade de ser o saber científico o único conhecimento verdadeiro, ao reconhecer o Outro e sua contextualidade fronteiriça, ao reconhecer o educando enquanto produtor de saberes, de sua história e cultura (OLIVEIRA, 2015) via corpo-razão como do perspectivismo ameríndio.

Ou seja, é aprender a decolonizar a educação com Outro olhar para a escola, “que deixar de ser apenas um espaço de socialização do saber sistematizado dominante para construir-se como um espaço de diálogo entre culturas e saberes anteriormente dicotomizados” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 209).

Uma vez que o ser humano é um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão em seu permanente movimento de busca em ser mais de sua humanização e práxis libertadora (FREIRE, 1987).

Na mesma direção, o diálogo segundo Santos (2002) é o princípio do reconhecimento da inconclusão de todos os saberes reestabelecendo o encontro entre a ciência moderna e o saberes cotidianos, dado que não há ignorância em geral nem saber em geral “Toda a ignorância é ignorância de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular” (SANTOS, 2002, p. 250).

Considera a razão aberta e inclusiva ao desdogmatizar a ciência moderna religando com os saberes cotidianos dos diferentes sujeitos e culturas (MORIN, 1996), promovendo uma relação educacional e contextual entre diferentes sujeitos, sociedades e culturas com a aprendizagem na interação integrativa, criativa, conflitiva, crítica, dialógica e de reciprocidade entre as culturais sem a supervalorização entre ambas.

E sim por meio do respeito e fortalecimento entre os sujeitos inseridos em um determinado contexto educacional (FLEURI, 2008; 2003). Somente assim, pode ser dada direção a um projeto de libertação social e cultural.

Considerações Finais

Portanto, em síntese a modernidade privilegiou o sujeito pensante como direção do saber verdadeiro fundamentado na ideia da ciência e epistemologia como único e universal, porém esta racionalidade não reconhece Outras inteligibilidades como os saberes populares criando uma exclusão e a injustiça social. Descartes estabelece essa tese na modernidade, a qual se evidencia na educação.

Nesse sentido, se destaca a necessidade de epistemologias e pedagogias Outras por meio do reconhecimento e diálogo entre epistemologias Outras sem a supervalorização entre ambas, mas o complemento entre os saberes ao estabelecer relações democráticas e transformadoras no âmbito educacional.

A educação moderna valoriza na prática pedagógica e no processo educativo o sujeito pensante e como espaço escolarizado a transmissão da ciência como conhecimento verdadeiro e se caracteriza como bancária ao negar o diálogo no processo educacional com o educando.

Os seus conhecimentos construídos no elo histórico e cultural se constituem em Outros critérios de inteligibilidade como no processo educacional do perspectivismo indígena que envolve o corpo inteiro sem dicotomia, isto é, compreende o ser humano em sua integralidade,

corpo-razão.

Dessa forma, na concepção freireana de educação libertadora pode-se observar como uma pedagogia decolonial na escola ao superar a contradição educador-educando pelo diálogo, reconhecendo-o como produtor de conhecimento via corpo-razão, tal como no perspectivismo indígena.

Torna-se importante o aprender a decolonizar a educação escolar como espaço de diálogo entre saberes e religamento da inconclusão dos saberes científicos e os saberes do cotidiano promovendo o reconhecimento, o respeito e o fortalecimento dos sujeitos inseridos em um determinado contexto educacional, com vistas a um projeto de libertação social e cultural.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. Educação e Saberes Culturais: apontamentos epistemológicos. *In: PACHECO, A. S. et al. (Org.). Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia: cartografias, literaturas & saberes interculturais*. Belém: Editora AEDI, 2015. p. 651-692.

ALMEIDA, M. A Ayahuasca e Seus Usos. *In: LABATE, B. O Uso Ritual da Ayahuasca*. Campinas – SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BALLESTRIN, L. América latina e Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº. 11, p. 89-117, maio/ago, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (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 y Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la nueva granada (1750-1816)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena. O que nos faz pensar**, nº. 18, p. 225-254, set. 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **A Inconsciência da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. **MANA**, nº. 2, v. 2, p. 115-144, 1996.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas*. Colección Sur-Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica a ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulos, 1995.

DUSSEL, Enrique. **El Encubrimiento del Índio: 1492: hacia el origen del mito de la modernidade**. México: Cambio XXI, 1994.

DUSSEL, Enrique. **1492, O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. Editores Loyola: São Paulo, 1974a.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia de la Liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana**. Salamanca: Sígueme, 1974b.

FLEURI, Reinaldo Matias. Em Busca de uma Perspectiva Educacional Complexa e Intercultural. *In: _____*. **Entre Disciplina e Rebeldia na Escola**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, nº. 23, p. 16-35, maio/jun/jul/ago. 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como situação gnosiológica. *In: _____*. **Extensão ou Comunicação**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o Incisciente**. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSGOQUEL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31, N. 1. Janeiro/Abril, 2016.

GROSGOQUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.)*. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

JAPIASSU, H. **A Crise da Razão e o Saber Objetivo: as ondas do irracional**. São Paulo: Letras & Letras, 1996.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da Razão no Ocidente: a filosofia ocidental, do renascimento aos nossos dias**. Petrópolis, Vozes, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **“Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, em el giro decolonial**. Bogotá: Siglo del hombre, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Historias Locales / Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

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

NUNES, B. Prefácio. *In: Platão*. Diálogos: **A República**. Vols. VI-VII. Belém: UFPa, 1976.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A epistemologia na Educação de Paulo Freire (mimeo)**. Be-

lém: PPGED/UEPA, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. **Eccos Científica**, nº. 25, jan/jun, p. 109-124. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. Filosofia, Cultura e Educação Indígena. *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Pesquisa, Ensino e Extensão no Campo Filosófico-Educacional: debate contemporâneo sobre a educação filosófica**. Londrina: EDUEL, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**, nº 63, 2002.

KAHMANN, Ana Paula; SILVEIRA, Éder da Silva. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cad. Pesq.**, São Luis, v. 25, nº. 3, jul./set. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na américa latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Recebido em 04 de janeiro de 2021.

Aceito em 22 de setembro de 2021.